PÄDAGOGISCHE REVUE: CENTRALORGAN FÜR WISSENSCHAFT, GESCHICHTE U...

Digitized by Google

Paed. Th.
~~202~~
4730

8°

~~Mager~~

Revue

ANSTREICHG. 1137

Digitized by Google

<36600613040019

<36600613040019

Bayer. Staatsbibliothek

Digitized by Google

Digitized by Google

Pädagogische Revue.

Centralorgan

für

Wissenschaft, Geschichte und Kunst

der

Haus-, Schul- und Gesellschaftserziehung.

Herausgegeben

von

Dr MAGER,

Director des Bürger-Gymnasiums und der ersten Bürgerschule zu Eisenach.

Neunzehnter Band.

(Juli—December der ersten Abtheilung.)

Zürich,

Druck und Verlag von Friedrich Schultheß.

1848.

Digitized by Google

Digitized by Google

Inhalt des neunzehnten Bandes.

I. Abhandlungen.

	Seite
Das Parallelsystem und das Classensystem an den deutschen Gymnasien. Von Oberlehrer A. Steffenhagen in Parchim . . .	1— 33
Moses und die Propheten. Drei Abhandlungen von W. v. Humboldt, Schleiermacher und Herbart über die Frage, ob es wohlgethan ist, die Erziehung und den Unterricht der Jugend der politischen Gesellschaft — dem Staate — zu überlassen.	
Vorwort des Herausgebers	34— 35
I. Schleiermacher, Ueber den Beruf des Staates zur Erziehung .	34— 55
II. Herbart, Ueber Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung . .	102—111
III. W. v. Humboldt, Ueber öffentliche Staatserziehung . . .	202—206
Die genetische Methode in ihrer Anwendung auf den Unterricht in der Physik. Von L. Ballauff, Lehrer an der Bürgerschule zu Varel. — Zweiter Artikel	85—101
Die Stelle des Gymnasiums unter den Jugendbildungsanstalten Deutschlands. Von Oberlehrer A. Steffenhagen in Parchim . .	161—171
Zusatz des Herausgebers	172
Die deutschen Stilübungen in den höheren Bürgerschulen. Von Dr. J. M. Jost, Lehrer an der isr. Realschule zu Frankfurt a. M. . .	173—201
Ueber die Behandlung des mathematischen Unterrichtes auf Realschulen. Von Professor Dr. Tellkampf, Director der h. Bürgerschule zu Hannover	233—246

Digitized by Google

Seite

Was hat die Schule, die Kirche, der Staat für die sittliche Ausbildung der Jugend von ihrem Austritt aus der Volksschule bis zum Alter der Mündigkeit zu thun? Von Hermann Krüsi, weiland Seminardirector zu Gais . . . . . 247—273

Ueber den Einfluß des naturwissenschaftlichen Unterrichtes auf die ethische Bildung. Rede. Von Prof. Dr. H. Kern in Coburg . . . 274—282

Ueber den Unterricht in der Geschichte des Schriftenthums. Von Dr. A. Fuchs . . . . . 283—300

Turnen in der höheren Bürgerschule. Von W. Langbein, Lehrer an der h. Bürgerschule in Stettin . . . . . 301—311

Bruchstücke aus einer deutschen Scholastik. Erste Hälfte. Vom Herausgeber . . . . . 359—421

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Schriften zur Pädagogik.

Löw, Pädagogische Blätter. I. Der Unterricht in der Muttersprache. [Rector F. Otto in Mühlhausen.] . . . . . 56— 66

Steffenhagen, Zur Reform der deutschen Gymnasien. [Prof. Dr. Ameis in Mühlhausen.] . . . . . 112—137

Scheibert, Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule. [W. Langbein in Stettin.] . . . . . 312—329

Herrig und Viehoff, Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Litteraturen. III. 2. IV. 1. [Mgr.] 329

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

A. Kühner, Schulgrammatik der lat. Sprache. Zweiter Artikel. [Prof. H. Schweizer in Zürich.] . . . . . 66— 73

Döll, Elementarbuch der lat. Sprache. [Derselbe.] . . . 138—141

Feldbausch, Kleines deutsch-lat. Wörterbuch. [Derselbe.] . 142—143

Vernaleken, Die deutsche Verskunst. [Derselbe.] . . . 207—210

Lehrbücher der englischen Sprache:

Heussi, Grammatik.

Grübnau, Leitfaden.

Wahlert, Schulgrammatik.

Wagner, Schulgrammatik.

Derselbe, Uebungen.

Pleßner, Lehrbuch.

Döscher, Grammatik.

Lewis, Sprachlehre.

Reineke, Anfangsgründe.

Fölsing, Lehrbuch I. und II.

Schifflin, Anleitung I. und II.

Robertson, Lehrbuch von Steinbeis.

Digitized by Google

Seite

Derſelbe, Dasſelbe von Oelſchläger.
Callin, Elementarbuch I. und II.
Draeger, Sprachbuch.
Behnſch, English made easy. I. und II.
Hedley, Praktiſcher Lehrgang.
G. van den Berg, Praktiſcher Lehrgang.
Aubrey, Elementarbuch.
Baskerville, Praktiſches Lehrbuch.
Wiebe, Die Anfänge.
Gunnell, Elementar-Leſebuch.
Horn, Leitfaden zur Ausſprache.
Do you speak English? Geſpräche.
Simon, Franzöſiſch-engliſch-deutſche Geſpräche. [Mgr.] . . 330—346

II.

Euripides Trojanerinnen. Griechiſch und deutſch von Hartung. [Prof. Dr. A. Witzſchel in Eiſenach.] . . . . . 210—222
F. Zimmermann, Ueber den Philoktet des Sophokles. [Derſ.] 346—352

V.

Th. Wittſtein, Lehrbuch der Arithmetik. I. und II. [Prof. Dr. Schlömilch in Eiſenach.] . . . . . 74— 81
Ch. v. Staudt, Geometrie der Lage. [Derſelbe.] . . . 143—158
Sonnenburg, Leitfaden der Elementar-Geometrie. [Dr. Th. Wittſtein in Hannover.] . . . . . 158—160
Schulz von Straßnitzki, Anleitung zur Rechnung in Decimalbrüchen. [Zähringer in Baden i. A.] . . . . . 352—354

VI.

Koppe, Anfangsgründe der Phyſik. [Director Prof. Dr. Tellkampf in Hannover.] . . . . . 223—227

VII.

Illuſtrirte Naturgeſchichte des Thierreichs. Zweiter Band. [Dr. Senft in Eiſenach.] . . . . . 228—229
Eichelberg, Naturhiſtoriſcher Wandatlas. [Derſelbe.] . . 354—356
Menzel, Methodiſcher Handatlas. [Derſelbe.] . . . . 356—357
Berge, Conchylienbuch. [Derſelbe.] . . . . . 422—423
Derſelbe, Taſchenbuch für Käfer- und Schmetterlingsſammler. [Derſelbe.] . . . . . 423—424
Schmidlin, Anleitung zum Botaniſiren. [Derſelbe.] . . 424—425

IX.

Kraft, Religionsgeſchichte und Religionsphiloſophie. [Profeſſor H. Schweizer in Zürich.] . . . . . 229—231

Digitized by Google

Seite

D. Hand- und Schulbücher für den Elementar- und Volksschulunterricht.

Jul. Francke, Drei Wandkarten zum Gebrauche beim Unterricht in der Physik. [Dr. F. Senft in Eisenach.] . . . . . 231—232
Biblische Wandbilder für Schule und Haus. I. Sammlung. [Mgr.] 357—358

III. Vermischte Aufsätze und Kleinigkeiten.

Pädagogische Aphorismen, 1 und 2 . . . . . 82— 84

Digitized by Google

Erste Abtheilung der Pädagogischen Revue.

Nro. 7. Juli 1848.

I. Abhandlungen.

Das Parallelsystem und das Classensystem an den deutschen Gymnasien.

Von Oberlehrer A. Steffenhagen in Parchim.

1. Entstehung und Entwickelung des Classensystems.

In allen deutschen Gymnasien hat man bis etwa über die Mitte des vorigen Jahrhunderts hinaus durchweg Latein für das wesentlichste Lehrobject gehalten. Dieß trat factisch nicht bloß dadurch hervor, daß man die größte Anzahl der wöchentlichen Lehrstunden auf diesen Gegenstand verwendete, sondern auch dadurch, daß man nach den Kenntnissen in der lateinischen Lection die Schüler in gewisse Cötus ordnete und sie nach ihrem Range im Lateinischen Primaner, Secundaner u. s. w. benannte. Primaner hieß derjenige, welcher Mitglied der ersten lateinischen Classe, Secundaner, welcher Mitglied der zweiten lateinischen Classe war. Es kamen zu diesem Latein allmälig andere Disciplinen hinzu; an Sprachen Griechisch und Deutsch, auch wohl Französisch, an andern Disciplinen Religionsunterricht, Geschichte, Mathematik, auch wohl Naturgeschichte. Da aber diese Unterrichtsgegenstände dem Latein gegenüber nur als Unterrichtsgegenstände niederen Ranges galten, so translocirte man aus einer Classe die Schüler in die höhere stets nach ihren Kenntnissen im Lateinischen, auch wenn die Kenntnisse in den anderen Unterrichtsgegenständen nicht gerade genügend waren, um die Schüler in die nächsthöhere Classe vorrücken zu lassen. Schon gegen die Mitte des vorigen Jahrhunderts wurde dieß hin und wieder anders; neben dem Latein war das Griechische nicht bloß von den Gelehrten studirt worden, sondern bahnte sich — während man früher etwa nur das Neue Testament auf Schulen las — auch in umfänglicherer Weise als Unterrichts-

gegenstand einen Weg ins Gymnasium; es kam noch hinzu das Studium der Archäologie und der Antiquitäten, der Mythologie, der alten Geschichte und Geographie u. s. w.; und wenn die Schüler auch in allen diesen Gegenständen noch nicht eigene Lectionen hatten, so berücksichtigte man doch alle diese Dinge schon in der griechischen und römischen Schriftstellererklärung. Es war nun für den Schüler nicht mehr genügend, nur Vocabeln zu wissen und Grammaticam tractirt zu haben, um in die höhere Classe vorzurücken, er mußte auch eine große Reihe anderer solider Kenntnisse, welche mehr oder minder mit dem Studium der alten Sprachen und Litteraturen zusammenhingen, gewonnen haben. Die Summe aller dieser Kenntnisse nannte man die Humaniora, sollte bedeuten: das für jeden gebildeten Mann gleich Wissenswerthe. Wer in diesem Cyklus der Humaniora um einen Schritt weiter vorgedrungen war, der wurde in die höhere Classe versetzt. Es war somit ganz unmerklich das Princip der Classificirung der Schüler ein anderes geworden; während früher die lateinische Sprache — besonders die grammatische und onomatische Kenntniß derselben — das alleinige Princip der Vertheilung der Schüler in Classen abgab, modificirte sich das Princip allmälig dahin, daß der Durchschnitt der soliden Kenntnisse in humanioribus, wobei freilich nach wie vor das Latein präponderirte, aber doch nicht mehr ausschließlich in die Waage gelegt wurde, den Cötus bestimmte, dem die zu recipirenden oder zu versetzenden Schüler beigesellt wurden. Was früher das Latein allein that, das that nun der Durchschnitt der soliden Kenntnisse in humanioribus, wir wollen es nennen, das thaten nun die cyklischen Kenntnisse und die mittelst derselben bei der Jugend vermittelte cyklische Bildung.

Es kam nun die Zeit des allmälig umfänglicheren Studiums der exacten Wissenschaften und der neueren Sprachen, es kamen die Kämpfe der Philanthropinisten gegen den Humanismus und mit ihm die Frage, ob denn die Kenntnisse in den exacten Wissenschaften und in den neueren Sprachen gar keinen Sector in den cyklischen Kenntnissen der Gymnasialjugend auszumachen verdienten? Das Verlangen nach sogenannten Realien wurde um so stürmischer, je mehr die in den gedachten Wissenschaften niedergelegten soliden Kenntnisse allmälig sich einen Weg in das moderne höhere Volksleben bahnten und je hartnäckiger die Humanisten, welche in dem ausschließlichen Besitz des Gymnasiums waren, sich weigerten, diese Gegenstände als Lehrobjecte in ihren Schulplan aufzunehmen. Lange ließen die Humanisten diese Frage unbeantwortet, jedoch, um nicht des allgemeinen Vertrauens, welches das ganze gebildete Deutschland bisher den Bestrebungen des Humanismus um das deutsche Gymnasium

Digitized by Google

geſchenkt hatte, verluſtig zu gehen, entſchloß ſich endlich wenigſtens ein Theil derſelben zu einer Antwort, welche ihm die damals entſtandene kantiſche Philoſophie ſuppeditirte und welche ich in meiner „Reform der deutſchen Gymnaſien“ S. 12 des Ausführlicheren mitgetheilt habe. Hier nur ſo viel. Dieſe Männer — im Gegenſatze zu den bisherigen alten Humaniſten, wohl neuere Humaniſten genannt — ließen das bisher allein anerkannte Princip der cykliſchen Bildung fallen und ſetzten an die Stelle desſelben das Princip der formalen Bildung. Jene neueren Humaniſten leugneten nämlich, daß durch das Studium der eracten Wiſſenſchaften und der neueren Sprachen eine ſo gute formale Bildung ſich bei der Jugend vermitteln ließe, als durch das Studium der ethiſchen oder ihrer ſogenannten Humanitätsſtudien, und dabei waren ſie gewiß zu ihrer Zeit in vollem Rechte, weil, abgeſehen von allem Andern, die eracten Wiſſenſchaften noch aller die Jugend bildenden Lehrmethoden ermangelten, in deren Beſitz ſich die ſprachlichen Disciplinen — mochten dieſe immerhin auch noch ihre Mängel haben — doch ſchon zu ſetzen gewußt hatten. Da nun nach der Anſicht dieſer neueren Humaniſten nicht die Vermittelung ſolider Kenntniſſe, auch nicht die Vermittelung einer cykliſchen Bildung bei der Jugend Aufgabe des Gymnaſiums iſt, ſondern die Vermittelung einer formalen Bildung, ſo mußte für ſie das Princip für die Reception und Translocation der Schüler in Cötus oder Claſſen nothwendig ein anderes werden; während nach dem Principe der ältern Humaniſten der Durchſchnitt ſeiner cykliſchen Bildung dem Schüler ſeinen Rang und ſeine Stellung anwies, mußte dieſer Platz hier nach dem Durchſchnitt der gewonnenen formalen Bildung beſtimmt werden; dort ſaßen Schüler gleicher cykliſcher Bildung, hier Schüler gleicher formaler Bildung in derſelben Claſſe und bildeten einen und denſelben Cötus.

Die Praxis iſt indeſſen in ihren Diſtinctionen nicht immer ſo ſcharf, als die Theorie. Hätten ältere und neuere Humaniſten immer ſtrenge an ihren Principien gehalten, ſo hätten conſequenter Weiſe die Einen nach dem erſten der beiden eben aufgeſtellten Grundſätze, die Andern aber nach dem zweiten die Reception und Translocation der Schüler vornehmen müſſen. Da aber theils ältere und neuere Humaniſten an derſelben Anſtalt arbeiteten, auch manche ſich wohl gar nicht beſtimmt für eines der beiden Principien entſchieden hatten, ſo zerfloſſen dieſe beiden Principien wohl in der Wirklichkeit in einander und das beiden Principien Gemeinſame war und blieb Geſetz für die Claſſificirung der Schüler, ich meine das Durchſchnittliche ihrer Bildung. So kam ein Syſtem der Ordnung der Schüler in gewiſſe Claſſen zur Durchbildung, welches man

Digitized by Google

deßwegen, weil ein Schüler in allen Unterrichtsgegenständen derselben Classe angehörte, das Classensystem genannt hat. Mag nun der Rang des Schülers bestimmt worden sein erstens durch cyklische Bildung, oder auch zweitens durch seine formale Bildung, oder endlich drittens durch formale und cyklische Bildung zugleich, immer mußte der Schüler — weil der Durchschnitt die Classe abgab — in allen Unterrichtsgegenständen derselben Classe angehören. Der lateinische Primaner war auch griechischer, historischer, mathematischer u. s. w. in allen Fächern, so viele Gegenstände sonst am Gymnasium gelehrt wurden. Wer aus einer Classe in eine höhere vorrückte, mußte in allen Unterrichtsgegenständen zugleich in die zunächst höhere Classe versetzt werden. Um aber den Schüler in die zunächst höhere Classe versetzbar zu machen, mußte natürlich das Classensystem, wenn es nicht eine unverzeihliche Sünde gegen die Jugend sich wollte zu Schulden kommen lassen, sein Hauptaugenmerk darauf richten, daß auch der Schüler in allen cyklischen Unterrichtsgegenständen einen gleichmäßigen Fortschritt machte und in Folge dessen eine gleichmäßige formale Bildung gewann, d. h. daß seine intellectuelle, ethische und ästhetische Thätigkeit, so weit es die Schule vermochte, gleichmäßig entwickelt wurde. Einen solchen gleichmäßigen Fortschritt der Jugend in allen cyklischen Fächern, in Folge dessen ein gleichmäßiger Fortschritt in der Entwickelung seiner psychischen Thätigkeiten, nannte man die harmonische Bildung der Jugend, und es betrachtete daher das Classensystem es als seine Hauptaufgabe, die harmonische Bildung der Jugend zu vermitteln. Dieser seiner gestellten Aufgabe nach hat das Classensystem hinsichtlich der Anordnung der Lehrcurse in den Classen mit pädagogischem Tacte es so einzurichten, daß das in jede Classe fallende Pensum des einen oder andern Lehrobjectes weder zu klein noch zu leicht sei, um alle geistigen Thätigkeiten der Jugend in Bewegung zu setzen und alle jugendlichen Kräfte zu spornen, daß es auf der andern Seite aber auch wieder nicht zu groß und zu schwer sei, als daß bei mäßigem Fleiße und mäßigen Anlagen die Lehrstufe nicht wirklich von der Schuljugend sollte überwunden werden können, ohne dadurch die Jugend geistig überanzustrengen, oder sie körperlich zu deprimiren und ohne dadurch der Jugend die zu ihrer Erholung und Erheiterung unentbehrlichen Mußestunden zu verkümmern.

Das Classensystem ist also diejenige Art der Vertheilung der Schüler in Cötus, nach welcher der einzelne Schüler in allen Unterrichtsgegenständen einer und derselben Classe angehört. Seine Entstehung datirt sich nicht von dem glücklichen Einfall eines einzelnen Kopfes, sondern gieng ganz allmälig aus den bestehenden Verhältnissen hervor. Wenn an den

Digitized by Google

ältesten sogenannten lateinischen Schulen nur Latein getrieben wurde, so konnten die Schüler eben nur nach dem Lateinischen geordnet werden; wenn dann später auch andere Lehrobjecte eines nach dem andern hinzukamen, so hielt man doch diese an Werth dem Latein nicht gleich, und versetzte nach den lateinischen Kenntnissen. Als in späterer Zeit die anderen Disciplinen ihr Recht verlangten, war das Classensystem in praxi schon an allen Schulen eingeführt; es hätte einer großen Reform in der Einrichtung der bisherigen Anstalten bedurft; man bequemte sich also lieber zu dem Principe der cyklischen Kenntnisse und der durch sie zu gewinnenden cyklischen Bildung; durch Annahme derselben konnte in der Classificirung der Schulen Alles beim Alten bleiben. Als endlich später gegen Ende des vorigen Jahrhunderts die Pädagogik ihr Recht verlangte, suchte man sich durch Hinzunahme des Princips der gleichen formalen Bildung mit derselben abzufinden und es blieb somit die Classificirung der Schüler eigentlich dieselbe, wie sie es seit den ältesten Zeiten gewesen war, d. h. der Schüler mußte in allen Unterrichtsgegenständen einem und demselben Cötus angehören, und mußte, wenn er einem höhern Cötus angehören sollte, in allen Unterrichtsgegenständen, so viele gerade an der betreffenden Anstalt getrieben wurden, zugleich versetzt werden.

2. Entstehung und Entwickelung des Parallelsystems.

So lange die alten Sprachen und Litteraturen entweder für das ausschließliche oder doch das wesentlichste Element der Jugendbildung an Gymnasien galten, die anderen Unterrichtsgegenstände, z. B. Mathematik, Naturgeschichte und neuere Sprachen entweder gar nicht getrieben wurden, oder aber es doch nicht darauf ankam, um mich des Ausdrucks der zünftigen Philologie zu bedienen — in diesen Gegenständen „gründliche" Kenntnisse zu erlangen — glaubte man sich der Aufgabe vollkommen gewachsen, die Gymnasialjugend so zu behandeln, daß sie nicht nur in allen cyklischen Lehrobjecten gleichmäßige Fortschritte machte, sondern auch durch die erworbenen Kenntnisse eine gleichmäßige formale Bildung erlangte. Je nachdem man aber nicht bloß mehr und mehr heterogene Unterrichtsgegenstände in den Lehrplan aufnahm, sondern auch, je nachdem wenigstens einzelne Männer zu der Anerkenntniß gelangten, daß es eine Unehrlichkeit gegen die Schuljugend und gegen das Publicum sei, welches bona fide seine Kinder der Anstalt anvertraute, wenn man nicht auch dafür Sorge trüge, daß die Jugend in denjenigen Unterrichtsgegenständen, welche die Anstalt zu lehren durch einen ver-

Digitized by Google

öffentlichten Lectionsplan sich verpflichtet hatte, nicht auch wirklich etwas lerne, so sannen diese Männer wohl auf ein neues Mittel, durch welches dieser Verpflichtung nachzukommen sei, ohne daß dadurch in den gleichzeitigen Fortschritten in den andern Lehrfächern eine Hemmung eintreten könnte. Man begriff recht gut, daß, je größer die Anzahl der Lehrobjecte auf dem Lectionsplan war und je heterogener die Unterrichtsgegenstände unter sich selber waren, um so mehr sich die Schwierigkeiten einer eben so ehrlichen als consequenten Durchführung des Principes eines Classensystems steigern würden. Die Consequenz war leicht, wenn man die Ehrlichkeit übers Knie brach; d. h. wenn man eins oder ein paar Fächer als die Hauptgegenstände des Unterrichts ansah, und nur nach diesen versetzte; Lehrer und Schüler mochten dann zusehen, wie sie mit den unerheblicheren Gegenständen sich zurecht fänden. Eine solche Unehrlichkeit nun hatte sich die classische Philologie, welche im fast ausschließlichen Besitz der deutschen Gymnasien war, vielfach zu Schulden kommen lassen, wie dieß die Geschichte der Schule zu allen Zeiten nachweisen kann. Obschon sie, freilich nicht durch Ueberzeugung geleitet, sondern vielmehr durch die Zeitumstände gedrängt, eine Reihe von Lehrobjecten in den Lectionsplan aufnahm, so hat sie doch nie sich recht bequemen wollen, diese Lehrobjecte als den alten Sprachen ebenbürtige am deutschen Gymnasium anzusehen und zu behandeln, und so sehr sie auch hin und wieder versicherte, nach dem Durchschnitte der harmonischen Bildung die Schüler zu lociren und zu translociren, so haben in der Praxis doch stets die Kenntnisse in den alten Sprachen und Litteraturen bei der Aufsuchung des eben bezeichneten Durchschnitts prävalirt.

Für diejenigen Pädagogen und Schulmänner nun, welche den übrigen Lehrobjecten außer Latein und Griechisch auch ihr volles Recht bei der Classificirung der Schüler angedeihen lassen wollten, schien hier nur Ein Ausweg möglich zu sein. Er bestand darin, jedem einzelnen Schüler nach den besondern Kenntnissen, die er in jedem einzelnen Lehrobjecte sich erworben hatte, besonders zu lociren und eben so nach den besonderen Fortschritten, welche er in jedem einzelnen Fache gemacht haben würde, ihn in diesem Fache besonders zu translociren.

Es war das Verkehrte der Maßregel zu handgreiflich, einen Schüler deßhalb auch in die dritte mathematische Classe übergehen zu lassen, weil er für die dritte lateinische, griechische u. s. w. reif erklärt worden war; es lag also die Frage sehr nahe: wie muß eine Anstalt wohl eingerichtet sein, um die Freiheit zu haben, jeden Schüler nach seinen Kenntnissen in jedem einzelnen Lehrobjecte setzen und versetzen zu können, ohne daß

Digitized by Google

dadurch die geringste Colliſion in dem ganzen Lehrplane der Anſtalt herbeigeführt werde?

Auf die Beantwortung dieſer Frage zu ſinnen und eine den Bedürfniſſen ſeiner Zeit entſprechende Löſung der in ihr enthaltenen Aufgabe herbeizuführen, fand A. H. Franke, der bekannte Stifter ſo vieler Lehranſtalten in Halle, eine beſondere Veranlaſſung. Er hatte, außer ſeiner Armenſchule und lateiniſchen Schule, im Jahre 1695 auch ein Pädagogium geſtiftet, deſſen beſondere Aufgabe es ſein ſollte, die Erziehung der Söhne der höheren Stände zu leiten. Es wurde an dieſer Anſtalt (nach dem Lehrplane von 1706) getrieben: Religion, Latein, Griechiſch, Hebräiſch, Franzöſiſch, Deutſch; dann noch Arithmetik, Geographie, Chronologie, Geſchichte, Geometrie, Aſtronomie, Muſik, Botanik, Anatomie und die Fundamente der Medicin. Es mochte bei ſo vielen Unterrichtsgegenſtänden wohl ſchwer fallen, hier nach dem Principe des Claſſenſyſtems den Durchſchnitt der harmoniſchen Bildung der Jugend zu ermitteln und darnach die Jugend zu ſetzen und zu verſetzen. Dann aber war Franke durchaus nicht geſonnen, nach althergebrachter Weiſe die alten Sprachen vorzugsweiſe zu berückſichtigen und dieſe den Ausſchlag geben zu laſſen; denn theils war er bei ſeiner frommen chriſtlichen Richtung dem heidniſchen Alterthume gar nicht ſo hold, wie die alten Philologen (er ließ deßhalb im Griechiſchen auch vorzugsweiſe das Neue Teſtament leſen), theils war er durch ſeinen eigenen Bildungsgang den exacten Wiſſenſchaften nicht fremd geblieben (er hatte unter Morhof Naturgeſchichte und Phyſik, unter Korthold Metaphyſik ſtudirt). Unter ſo bewandten Umſtänden wurde ihm durch die Eigenthümlichkeit ſeiner Anſtalt die Aufgabe recht nahe gelegt, die Löſung obiger Frage zu ſuchen. Er fand die glückliche Löſung dieſer Frage durch Aufſtellung und Einführung des ſpäter ſogenannten Parallelſyſtems an ſeinem Pädagogium. Wenn eine Lehranſtalt es ſich nur zum Geſetz macht, daß in jedem einzelnen Unterrichtsgegenſtande gleichzeitig durch alle Claſſen unterrichtet wird, alſo etwa von 8 bis 9 Latein, aber in allen Claſſen gleichzeitig, von 9 bis 10 Griechiſch, aber in allen Claſſen gleichzeitig u. ſ. w., ſo iſt es der Anſtalt mit Vermeidung aller Colliſion möglich, den Schüler in jedem Lehrobjecte nach ſeinen Kenntniſſen beſonders zu ſetzen und zu verſetzen, oder um mich Franke's eigener Ausdrücke zu bedienen, ſo kann er ohne alle Colliſion in prima latina und in infima mathematica ſitzen. (Si styli latini peritus est, ad *primam* in latinitate *classem*, idem, si expers matheseos, ad *infimam* admovetur.) Wir berühren hier nicht weiter die vielen pädagogiſchen

Digitized by Google

Eigenthümlichkeiten Franke's in der Ausführung dieses seines Systems, welches später von der Gleichzeitigkeit des Unterrichtes in demselben Lehrobjecte durch alle Classen kurzweg das Parallelsystem genannt wurde, um es von dem bisher üblichen Classensystem zu unterscheiden. Zu diesen Eigenthümlichkeiten gehört z. B. die Ansicht, nur Latein von unten an durch alle Classen zu lehren, von den andern Sprachen aber immer erst eine neue dann anzufangen, wenn man mit der bisher betriebenen fertig war; diese und ähnliche Eigenthümlichkeiten sind in den besonderen pädagogischen Ansichten dieses Mannes begründet, haben aber mit der Aufstellung und Ausführung des Parallelsystems an einer Lehranstalt eigentlich nichts zu thun. Wir bemerken nur, daß, während das Classensystem seine Entstehung einem unbewußt geübten Usus verdankte, und erst allmälig aus diesem Usus, wie wir gezeigt haben, sich zu einem Systeme gestaltete, also die Theorie hier eigentlich der Praxis nachfolgte, oder aus ihr entnommen wurde, daß — sage ich — ganz umgekehrter Weise hier die Theorie der Praxis vorausgieng. Aus dem bewußten Principe, nach den Kenntnissen in jeder einzelnen Disciplin dem Schüler einen ihm in dieser Disciplin besonders angemessenen Platz anzuweisen, gieng das Parallelsystem hervor, und wenn es auch im Laufe der Zeit bei seiner Anwendung und Ausführung an den allerverschiedenartigsten Lehranstalten diese oder jene Modificationen erlitten hat, so ist es doch dem Gesetze, den Schüler nach seinen Kenntnissen in jedem einzelnen Unterrichtsgegenstande besonders zu setzen und zu versetzen, nie untreu geworden. Seit Franke hat das Parallelsystem nicht nur ein ganzes Jahrhundert hindurch am Hallischen Pädagogium geherrscht und hat nicht nur an vielen geachteten Schulmännern warme Verehrer und eifrige Vertreter, sondern hat auch an vielen deutschen Lehranstalten bereitwillige Aufnahme und Einführung gefunden. (Man findet die hier einschlagende Litteratur bei Niemeyer Grundsätze ꝛc. II. S. 523.) Doch hat im Laufe dieses Jahrhunderts, namentlich seit dem Jahre 1815, die Anzahl der Anhänger dieses Systems nicht nur bedeutend abgenommen, sondern es ist auch die größere Anzahl der Lehranstalten, welche früher das Parallelsystem hatten, zum Classensystem wieder zurückgekehrt; im nördlichen Deutschland wenigstens sind die nach dem Parallelsystem geordneten Anstalten fast gänzlich wieder verschwunden, vielleicht steht jetzt das Friedrich-Franz-Gymnasium in Parchim, in welchem seit seiner Restauration im Jahre 1827 das Parallelsystem seine volle Geltung hat, als das einzige im nördlichen Deutschland da. Um zur richtigen Würdigung des einen und des andern dieser beiden Systeme zu gelangen, haben wir erstens zu vernehmen, welche Vortheile für Unterricht und Erziehung der Jugend

Digitized by Google

das Parallelsystem dem Classensystem gegenüber geltend gemacht hat, um sich an so vielen deutschen Lehranstalten Eingang zu verschaffen; dann aber zweitens, welche Bedenken das Classensystem geltend gemacht, um es allmälig wieder von dem Schauplatze zu verdrängen.

Ehe ich mich aber an die eine und andere Aufgabe mache, wird es bei der Unbekanntschaft eines großen Theiles meiner Leser mit der Einrichtung einer Lehranstalt, in welcher die Schüler nach dem Parallelsysteme in Cötus geordnet sind, wohl zweckmäßig sein, ihnen dieß an einem bestimmten Lehrplane zu veranschaulichen. Ich könnte dieß ganz einfach dadurch vollführen, daß ich den Lehr- und Stundenplan der Parchimschen Anstalt, an der ich selber seit 20 Jahren arbeite, dem Publicum vorlege; ich vermeide dieß aber deßhalb, weil die Vorzüge und Nachtheile des Systems und in Folge dessen das Lob und der Tadel, den ich hinsichtlich dieses Systems auszusprechen mich veranlaßt sehen werde, eine gar zu specielle Beziehung auf diese Anstalt zulassen würde, und es steht nach meinem Gefühle mir als Mitarbeiter an derselben nicht zu, weder einerseits ihren unbefugten Lobredner, noch andererseits ihren unberufenen Tadler zu machen. Dieß ist der alleinige Grund, weßhalb ich bei der erstrebten Veranschaulichung der Sache den von mir in meiner „Reform der deutschen Gymnasien, Berlin 1848" projectirten Lehrplan zum Grunde lege; jedoch mit der Abänderung, daß ich hier ein achtclassiges Gymnasium annehme, mit lauter einjährigen Cursen, von denen die eine Hälfte, wir wollen setzen: Deutsch, Englisch, Latein, Mathematik und Religion zu Ostern, dagegen Französisch, Griechisch, Geschichte und Geographie, Naturgeschichte und Zeichnen zu Michaelis beginnt; wogegen ich dort aus rein ökonomischen Rücksichten nur ein sechsclassiges aufstellte, in welchem jede der beiden obern Classen einen zweijährigen Cursus hat. Es folgt hier zur Veranschaulichung erst der Lehrplan; dann der Stundenplan.

Digitized by Google

Der Lehrplan.

		Disciplinen.									Fertigkeiten.		Anzahl der wöchentlichen Lehrstunden mit Ausschluß d. Gymnastik.
		Ethische Wissenschaften.							Exacte Wissensch.				
		Sprachwissenschaft.					Historische Wissenschaft.		Empirische W.	Speculative W.	Schreiben und Zeichnen.	Gymnastik in Verbindung mit dem Singen.	
		Muttersprache.	Neuere Sprachen.		Alte Sprachen.		Politische	Religiöse	Naturhistorische Wissenschaften.	Mathematische Wissenschaften.			
		Deutsch.	Französisch.	Englisch.	Latein.	Griechisch	Geschichte und Geographie.	Religion.					
Obergymnasium.	Oberprima	6	4	2	3	3	2	2	4	4	2	6	32
	Unterprima	6	4	2	3	3	2	2	4	4	2	6	32
	Obersecunda	6	4	2	3	3	2	2	4	4	2	6	32
	Untersecunda	6	4	2	3	3	2	2	4	4	2	6	32
	Tertia	6	4	2	3	3	2	2	4	4	2	6	32
Untergymnasium.	Quarta	6	4	2	3	3	2	2	4	4	2	6	32
	Quinta	6	4	•	3		2	1	4	4	4	6	31
	Serta	6	4				2	4	4	6	4	6	30

Digitized by Google

Der Stundenplan nach dem Parallelsystem.

Stunde von	Montag.	Dinstag.	Mittwoch.	Donnerstag.	Freitag.	Sonnabend.
8—9	Religion.	Mathematik.	Mathematik.	Religion.	Mathematik.	Mathematik.
9—10	Deutsch.	Deutsch.	Deutsch.	Deutsch.	Deutsch.	Deutsch.
10—11	Naturwissenschaften.	Naturwissenschaften.	Zeichnen und Schreiben.	Naturwissenschaften.	Naturwissenschaften.	Zeichnen und Schreiben.
11—12	Latein in allen Classen; nur Serta hat Rechnen.	Griechisch in allen Classen; nur Quinta und Serta Bibelkunde.	Latein in allen Classen; nur Serta hat Rechnen.	Griechisch in allen Classen; nur Quinta und Serta haben Bibelkunde.	Latein in allen Classen; nur Serta hat frei.	Griechisch in allen Classen; nur Quinta und Serta haben frei.
2—3	Geographie und Geschichte.	Englisch in allen Classen; nur Quinta und Serta haben Schreiben und Zeichnen.		Geographie und Geschichte.	Englisch in allen Classen; nur Quinta und Serta haben Schreiben und Zeichnen.	
3—4	Französisch.	Französisch.		Französisch.	Französisch.	
4—5	Turnen und Singen.	Turnen und Singen.	Turnen und Singen.	Turnen und Singen.	Turnen und Singen.	Turnen und Singen.

Digitized by Google

3. Die Vorzüge, welche das Parallelsystem dem Classensysteme gegenüber geltend macht.

Wenn das Classensystem die Tendenz geltend macht, daß alle Zöglinge einer Bildungsanstalt in allen Unterrichtsgegenständen gleichmäßige Fortschritte machen und in Folge dieser Fortschritte eine harmonische (cyklische und formale) Bildung gewinnen, so haben wir gegen diese Tendenz an sich gar nichts einzuwenden; wenn aber zur Verwirklichung dieser Tendenz das Classensystem sich berechtigt hält, aller und jeder Entwickelung der geistigen Eigenthümlichkeit der Individualität entgegen zu arbeiten, die Geister mittelst eines methodischen Schulmechanismus gleichsam zu nivelliren, so können wir mit solchen Bestrebungen nicht einverstanden sein. *Wir wollen auch für harmonische Bildung arbeiten, wünschen aber, daß unsere Anstalt so organisirt sei, daß neben dieser allgemeinen Tendenz der eigenthümlichen Entwickelung und Gestaltung der jugendlichen Geister nach Anlage und Neigung ein freier Spielraum gestattet sei.* Der Unterschied der Tendenzen des Classensystems und Parallelsystems ist also nicht der, daß das Classensystem für eine harmonische Bildung arbeitet, das Parallelsystem dagegen für Hochbildung. Ganz im Gegentheil soll gleich nachgewiesen werden, daß das Parallelsystem sich nicht bloß in Theorien für eine harmonische Bildung ergeht, wie das Classensystem, sondern auch wirklich etwas dafür thut, daß die Jugend eine solche gewinne. Der Differenzpunct in den Bestrebungen des einen und andern Systems besteht vielmehr darin, daß das Classensystem von vorne herein den gleichmäßigen Fortschritt ohne Berücksichtigung der Anlage und der zufällig erworbenen Kenntnisse des Schülers *rigorose* und ausschließlich erstrebt, während das Parallelsystem, dem die harmonische Bildung seinem Principe nach gleichfalls am Herzen liegt (denn es kann keiner Bildungsanstalt wünschenswerth sein, daß ihre Primaner in gewissen Lectionen in Serta sitzen), *neben derselben der geistigen Eigenthümlichkeit der Zöglinge die gebührende Berücksichtigung widerfahren läßt.* Es soll dieser Satz an der Reception und Translocation der Schüler eines Gymnasiums jetzt näher nachgewiesen werden.

Keine öffentliche Unterrichtsanstalt, am allerwenigsten das Gymnasium, nimmt Zöglinge auf von gleichen Anlagen, von gleichen Kenntnissen, von gleicher Bildung. Die Ungleichheit der Kenntnisse und der Bildung wird um so größer sein, je vorgerückter das Lebensalter ist, in welchem die Zöglinge recipirt werden. Größere Städte, welche ihre Gymnasien

Digitized by Google

größtentheils aus der Jugend des Ortes selber zu recrutiren Gelegenheit haben, haben hierbei vor kleineren Städten den Vorzug, daß sie den größten Theil ihrer Zöglinge schon im zehnten Lebensjahre erhalten, zu einer Zeit, in welcher die Anlagen noch unentwickelt, in welcher die Kenntnisse noch minder verschiedenartig, in welcher die Bildung noch minder bestimmt ausgeprägt ist. Es liegt bei so bewandten Umständen viel mehr in der Macht der einzelnen Lehranstalten, für einen möglichst gleichmäßigen Fortschritt in allen einzelnen Unterrichtsgegenständen zu arbeiten, ohne gerade der eigenthümlichen geistigen Entwickelung allzu großen Zwang anzuthun. Viel schlimmer steht die Sache bei den kleineren Gymnasialstädten, welche sich ihre Frequenz größtentheils aus der umherliegenden Landschaft, so wie aus den zunächst liegenden kleineren Ortschaften sichern müssen. In Parchim z. B., einer Stadt von 6000 Einwohnern, war nach der Frequenztabelle von Michaelis 1847 die Anzahl der Schüler des Gymnasiums * 243; unter denen waren 154 auswärtige. Auswärtige Schüler besuchen ein Gymnasium durchschnittlich erst im dreizehnten (oder vierzehnten) Lebensjahre. Theils nämlich sind die Eltern oft entweder nicht wohlhabend genug oder auch zu ökonomisch, um ihre Kinder schon seit dem neunten oder zehnten Lebensjahre an einem fremden Orte erhalten zu können, theils tragen sie oft nur zu gerechte Besorgnisse, in einem so zarten Lebensalter ihre Lieblinge fremder Sorgfalt anzuvertrauen und der Verführung preis zu geben, welche bei einem Zusammenleben mit der großen Menge aus den verschiedenartigsten Volksclassen immer sehr groß ist, und gegen welche selbst die am zweckmäßigsten eingerichteten Pensionate keine so gute Garantie bieten, als der Familienkreis und der persönliche Einfluß der Eltern. Es wird daher ein großer Theil der Gymnasialjugend bis zu ihrem dreizehnten Lebensjahre, in den allerverschiedenartigsten Privatinstituten oder in den Bürgerschulen kleiner Städte seine Kenntnisse und seine Bildung gewinnen.

Reden wir zuerst von den neun- oder zehnjährigen Schülern, welche bestimmt sind, den ganzen Gymnasialcursus durchzumachen. Das Classensystem setzt diese in Bausch und Bogen in die unterste Classe. Das Parallelsystem nicht; es prüft die Kenntnisse des jungen Schülers in jedem Fache besonders und der Knabe wird den befundenen Kenntnissen nach demjenigen Cötus in jeder Disciplin einverleibt, welcher mit ihm gleiche Kenntnisse gerade in demselben Gegenstande hat. Der Vortheil ist

* Mit Ausschluß der dem Gymnasium zugehörigen dreiclassigen Vorschule, welche die Schüler mit vollendetem fünften Lebensjahre recipirt; sie hat unter 97 Schülern 18 auswärtige.

Digitized by Google

einleuchtend, der Knabe findet unmittelbare Anknüpfungspuncte für das bisher Gewonnene und findet sich in jedem Fache besonders unter Knaben, mit denen er gleichmäßig arbeiten und mit ihnen an Fleiß und an Kenntnissen wetteifern kann.

Setzen wir hier nun einmal zuerst den für das Classensystem günstigsten Fall, der zu recipirende Schüler sei wirklich harmonisch vorgebildet und könne mit gutem Gewissen in allen Lectionen in dieselbe Classe gesetzt werden. Am häufigsten wird dieser Fall eintreten, wenn neun- bis zehnjährige Schüler in die unterste Classe eintreten. Beide Systeme stehen hier von vorne an gleich, beide setzen ihn allenthalben in die unterste Classe. Das Classensystem fügt die Anforderung hinzu: In keiner Disciplin kömmst du eher aus Serta, als bis du in allen Gegenständen für versetzungsfähig erklärt worden bist! Oder aber will man dem Schüler sagen: wenn du nur in einigen Gegenständen versetzungsfähig bist, so wollen wir in anderen in Gelegenheit sehen? Man suche nicht die Ausflucht, man brauche dem Schüler gar nichts zu sagen. Ich antworte: die Erfahrung, die der Schüler mit eigenen Augen an sich und seinen Mitschülern bald zu machen Gelegenheit haben wird, spricht viel lauter und verständlicher zu ihm als wohlstylisirte Insinuationen; auch weiß der nicht zu dumme Knabe sich seinen Mitschülern auf derselben Bank gegenüber gemeinhin recht gut selber abzuschätzen. Das Classensystem, wenn es ihm wirklich um harmonische Bildung zu thun ist, muß also hier schon rigorose verfahren. Das Parallelsystem dagegen spricht: Wer allenthalben in die unterste Classe (oder in eine gleiche hohe) eingetreten ist, wem also die Gelegenheit geboten ist, in allen Unterrichtsgegenständen gleichmäßig fortzuarbeiten, begeht ein Unrecht gegen sich selbst und gegen die Anstalt, wenn er die ihm dargebotene Gelegenheit, allen Unterrichtsgegenständen gleichen Fleiß zu widmen, nicht benutzt. Da aber die größere oder geringere Anlage für die eine oder andere Disciplin, dann aber auch die der einen oder andern Disciplin mehr oder minder zugewendete Neigung, endlich die in der einen oder andern Disciplin befolgte mehr oder minder glückliche Methode, selbst bei gleichem Fleiße des Schülers diesen in dem einen Fache weiter fördern kann, als in dem andern, so wird es durch das Parallelsystem dem Schüler gestattet, nach vollendetem Cursus in solchen Disciplinen in den höheren Cötus überzutreten, in welchen er für reif befunden wird; in den übrigen bleibt er zurück und macht seinen Cursus noch einmal. Bei seiner Versetzung in einzelnen Disciplinen nach Quinta wird dem bisherigen Sextaner aber die ausdrückliche Weisung mitgegeben: Nach Quarta kannst Du aber nicht eher, bis Du das Versäumte in den Lectionen, in welchen Du noch in Sexta

Digitized by Google

zurückgeblieben bist, nachgeholt hast. Wenn Du beim Ablauf des nächsten Cursus gleichzeitig aus Serta in allen Fächern herauskommst, kannst Du in einzelnen schon in Quarta eintreten. Dasselbe Gesetz gilt mutatis mutandis für die höheren Classen.

Aus dieser Einrichtung ergibt sich: diejenigen Schüler der Anstalt, welche in allen Gegenständen in die unterste oder in gleich hohe Classe aufgenommen werden, dürfen in den einzelnen Fächern nie mehr als eine Classe vor oder zurück sein. Diese eben angegebene Beschränkung des Fortschritts wird deßhalb wesentlich nothwendig, weil der unverständige Knabe aus kindischer Laune und Unverstand sich sonst leicht einige Lehrgegenstände auswählen und andere ganz vernachlässigen würde. Denken wir uns nämlich den kleinen Knaben von verschiedenen Lehrern unterrichtet; der Lehrer und seine Lehrmethode ist ihm noch Alles, die Wissenschaft auf dieser Stufe noch Nichts. Da, wo Lehrer und Lehrmethode ihm gefallen, geht er frisch vorwärts, in den anderen Lectionen wird nichts gelernt. Die Richtigkeit dieser Erfahrung bewährt sich nicht so sehr an den faulen und trägen Schülern; diese lernen überall nichts; als gerade an den geistig rüstigen und strebsamen. Weiß nun aber der Schüler von vorne herein: du kannst in deinem Lieblingsgegenstande nicht weiter, bevor du nicht in den übrigen Lehrgegenständen wenigstens das Genügende gethan hast: so ist dieß allerdings ein seiner Neigung angethaner Zwang, aber ein solcher, der überwunden werden kann und überwunden werden muß. Er kann überwunden werden; denn der Schüler, der so viel Fähigkeiten besitzt, seinen Cursus in Serta in einzelnen Disciplinen in einem Jahre durchzumachen, hat auch Fähigkeiten genug, in andern Disciplinen, selbst wenn die Verhältnisse hier ungünstiger für ihn wären, ihn in zwei Jahren zu vollenden. Er muß überwunden werden, weil von Klein auf der kräftigen Entschließung und dem sittlichen Muth der Schuljugend die Aufgabe gestellt werden muß, auch dort ihre Pflicht zu thun, wo diese nicht gerade mit der Neigung zusammen fällt, weil sie frühzeitig lernen muß, ihren kindischen Eigensinn der bessern Einsicht ihrer Lehrer zu fügen.

Stellen wir nun die Bestrebungen des Classensystems und des Parallelsystems für diejenigen Schüler, welche ganz klein allenthalben in die unterste Classe eintreten, gegen einander, so ergibt sich: beide Systeme erstreben eine harmonische Bildung, das Classensystem aber mit aller Strenge; der Schüler kommt nicht nach Quinta, wenn er nicht in allen Gegenständen reif ist; läßt das Classensystem auch nur einen Gegenstand aus, so sündigt es gegen sein Princip der harmonischen Bildung; der unreif in die höhere Classe versetzte Schüler kann nun dort

Digitized by Google

gar nicht folgen, die Disharmonie in seiner cyklischen und formalen Bildung wird immer größer, in je höhere Classen er vorrückt. Verfährt das Classensystem aber consequent, d. h. versetzt es den Schüler nicht, weil er in einem oder einigen Gegenständen nicht reif ist, wie viel Fleiß und guter Wille ist dann wohl in solchen Dingen zu erwarten, in welchen er wirklich reif war und nun mit den unreifen Schülern noch ein Jahr zusammen sitzen soll, wie viel Gefahr ist nicht vorhanden, daß er überhaupt ein träger und lässiger Schüler werde, sich selbst, seinen Mitschülern und seinem Classenlehrer zur Last falle? Das Parallelsystem verfährt darin humaner und berücksichtigt darin mehr die geistigen Eigenthümlichkeiten, daß es den Schüler in den einzelnen Fachwissenschaften, in denen er reif ist, versetzt, ihn aber in den übrigen in seiner Classe läßt. In den Classen, in welchen er versetzt wird, wird sein Eifer durch die Ueberwindung neuer Schwierigkeiten im Sporn erhalten, in denjenigen Fächern aber, in denen der Schüler zurückgeblieben ist, wird sein Eifer theils in seinem Ehrgeize einen Stachel finden, theils wird er die Nothwendigkeit begreifen lernen, auch erst in diesen Fächern etwas zu thun, ehe er überhaupt weiter kommt.

Noch viel einleuchtender aber wird der Vorzug des Parallelsystems bei der Reception und Translocation solcher Schüler, welche schon in einem weiter vorgeschrittenen Lebensalter, etwa in ihrem dreizehnten oder vierzehnten Lebensjahre in die Anstalt eintreten. Die Erfahrung lehrt uns alle Tage, wie ungleich vorbereitet in den verschiedenen Unterrichtsgegenständen solche Zöglinge sind; gemeinhin ist das Lieblingsfach des Privatlehrers das einzige, in welchem seine bisherigen Zöglinge etwas Ordentliches gethan haben, eine harmonische Vorbildung ist nach aller Erfahrung bei solchen Individuen niemals als Regel, stets nur als Ausnahme anzusehen. Was thut nun mit solchen Individuen das Classensystem? Ich sage nicht, daß ein solcher Schüler im Griechischen und Lateinischen geprüft und nach dem Durchschnitte seiner Kenntnisse in den alten Sprachen der betreffenden Classe einverleibt wird; die andern Disciplinen laufen so beiher; der Schüler mag sehen, wie er mit diesen zurecht kommt. Ich weiß, daß es an vielen Orten so gemacht wird; aber gesetzt, es wäre überall so, wo das Classensystem herrscht, folgt denn aus einer einfältigen, verkehrten, widersinnigen Anwendung eines Systems das Geringste gegen den Werth desselben? Bei vernünftiger Anwendung des Classensystems wird man die positiven Kenntnisse in allen einzelnen Fächern gewissenhaft erforschen und in Folge einer gerechten Würdigung derselben die durchschnittlich gewonnene geistige Reife des Schülers zu ermitteln suchen, ihm also hiernach seinen Platz anweisen.

Digitized by Google

Dadurch gewinnt das Classensystem den wesentlichen Vortheil, daß es in derselben Classe zwar nicht Schüler von gleichen Kenntnissen — diese können sehr ungleich sein — aber Schüler von gleicher formaler Bildung erhält. Dieser wesentliche Vortheil besteht nun darin, daß der unterrichtende Lehrer für Schüler von gleicher formaler Bildung viel leichter eine zweckmäßige Lehrmethode finden kann, als im entgegengesetzten Falle; die Lehrmethode möchte ich doch erst kennen lernen, welche selbst bei gleichen Vorkenntnissen für acht- und sechszehnjährige Knaben gleich befriedigend und gleich fördernd sein könnte.

Gegen dieses Verfahren des Classensystems hat das Parallelsystem zunächst folgende Bedenken. Ist denn die Placirung des Schülers nach dem Maßstabe einer durchschnittli h gewonnenen geistigen Reife des Schülers wirklich das Heilsame für ihn? Wir müssen uns die einzelnen Fälle veranschaulichen, um hier die richtige Antwort zu finden. Gesetzt, ein Schüler hätte bei seinem Privatlehrer tüchtige Kenntnisse in den alten Sprachen erworben und er könnte diesen und der dadurch erlangten formalen Bildung gemäß etwa in Tertia eintreten; Mathematik, Naturgeschichte u. s. w. wüßte er aber gar nicht. In welche Classe soll man diesen Schüler setzen? Was in solchem Falle die meisten deutschen Gymnasien, an denen das Classensystem besteht, thun, das weiß ich; ich weiß aber auch, daß an den meisten deutschen Gymnasien die Begriffe harmonische Bildung und antike Bildung für identisch gehalten, ich weiß, daß mit Ausnahme der altclassischen Studien in den andern Disciplinen an den meisten deutschen Gymnasien weder solide Kenntnisse erworben, noch durch dieselben eine tüchtige formale Bildung vermittelt wird. Setzt man also besagten Schüler nach Tertia, so kann er in den Lectionen, in denen er die nöthigen Vorkenntnisse nicht hat, auch beim besten Willen keine Fortschritte machen. Setzt man ihn tiefer, so ist die Sache noch schlimmer; in Tertia lernt er doch noch im Lateinischen und Griechischen etwas, in Quarta lernt er gar nichts; in der lateinischen und griechischen Lection will und mag er hier nichts lernen, und in der Mathematik, Naturgeschichte u. s. w. kann er nichts lernen. Oder will man endlich gar den vierzehnjährigen Knaben wegen der fehlenden Mathematik in allen Lectionen nach Sexta zu den neun- oder zehnjährigen Kindern setzen? Ich sage nicht, weßhalb dieß gar nicht geht. Das Auskunftsmittel von dem Durchschnitte der formalen Bildung mag also in thesi recht gut sein, in praxi verschlägt es gar nichts und bringt bei der Reception oder Translocation jedes Schülers in Verlegenheit. Betrachten wir dagegen das Parallelsystem. Der zu recipirende größere Schüler wird geprüft und demjenigen Cötus in jeder Disciplin einverleibt, zu dem er nicht

Digitized by Google

nach dem Durchschnitte seiner cyklischen oder formalen Bildung, sondern zu dem er nach seinen wirklich erworbenen Kenntnissen in jedem einzelnen Fache gehört. Bei dieser Placirung des Schülers wird ein verständiges Parallelsystem aber folgende Bedingung geltend machen. Der Schüler wird stets in denjenigen Fächern, in welchen er am weitesten vorgeschritten ist, so niedrig als möglich gesetzt, d. h. ein Schüler, welcher in der Mathematik etwa für Secunda reif sein möchte, in den meisten anderen Gegenständen aber erst nach Quarta paßt, wird, er müßte denn in Tertia allenthalben gar keine Lücke mehr auszufüllen haben, in der Mathematik nach Tertia gesetzt. Dagegen ein Schüler, welcher durchweg für Secunda reif befunden wurde, in einzelnen Disciplinen, z. B. im Französischen kaum für Quarta, möchte doch in diese Classe gesetzt werden können, weil bei seiner allgemeinen Verstandesreife von ihm eine Ueberwindung größerer Schwierigkeiten und ein schnellerer Fortschritt in den Gegenständen, in denen er so weit zurück ist, verlangt werden kann. In der oben bezeichneten Weise kann es bei einer solchen Prüfung herauskommen, daß derselbe Schüler in einigen Lectionen nach Secunda, in andern nach Tertia, in noch andern gar nach Quarta kommt. Wo noch größere Ungleichheiten vorkommen — was jedoch nach meinen zwanzigjährigen Erfahrungen an dem hiesigen Gymnasium selten ist — da mag man lieber den Schüler von den einzelnen Lectionen, in denen er noch so weit zurück ist, dispensiren und ihm aufgeben, in einem unter der Controle der Schule stehenden Privatunterrichte das Versäumte nachzuholen.

Während ein verständig angewandtes Parallelsystem bei solchen Schülern, welche von unten auf das ganze Gymnasium durchlaufen, nur einen Unterschied im Fortschritte von einer Classe gestattet, berücksichtigt es bei den später eingetretenen Schülern die Umstände. Es darf dem Schüler das nicht zur Last legen, woran er doch selber unschuldig war; deßhalb sucht es ihn bei seinem Eintritte gleich in jedem Fache auf diejenige Lehrstufe zu stellen, auf welcher er seinen bisher erworbenen, wenn auch in allen Fächern sehr ungleichmäßigen Kenntnissen nach zweckmäßig beschäftigt werden kann. Das Gymnasium muß eine solche Organisation haben, daß es die durch die Verhältnisse von außen herbeigeführten Ungehörigkeiten überwinde und für den Zögling nach Kräften unschädlich mache, aber es darf denselben weder Vorschub leisten, noch viel weniger selber für die Weiterförderung einer solchen ungleichmäßigen Bildung arbeiten. Aus diesem Grunde stellt das Gymnasium für solche, später eintretende, Zöglinge folgendes Gesetz auf: Trifft es sich, daß ein recipirter Schüler bei seiner Aufnahme um mehr als eine Stufe in

Digitized by Google

den einzelnen Fächern des Unterrichts unterschieden ist — ist er z. B. Secundaner, Tertianer und Quartaner zugleich, so wird er bei abgelaufenem Lehrcursus in denjenigen Fächern, in welchen er am weitesten vorgerückt ist, *nicht* versetzt, wenn er in den Fächern, in welchen er noch zurück ist, eine Versetzung überschlägt. Der Secundaner wird zum Examen nach Prima nicht zugelassen, wenn er in denjenigen Lectionen, in welchen er noch Quartaner ist, nicht zuvor schon sein Examen bestanden hat oder doch gleichzeitig in die höhere Classe versetzt werden kann. Durch diese Verfügung liegt dem Schüler die Nothwendigkeit klar vor, auf diejenigen Lectionen, in welchen er am meisten zurück ist, zunächst seinen Fleiß zu verwenden, und wenn er die sich ihm hier bietenden Schwierigkeiten nicht überwindet, so liegt die Schuld nicht an seinen Fähigkeiten, sondern nur an seinem guten Willen. Ein Secundaner muß den Cursus von Quarta durchmachen können, sonst verdient er es nicht nach Prima vorzuschreiten.

Verfolgen wir nun weiter die Translocation der Schüler selber, so hat zunächst das Parallelsystem vor dem Classensystem darin einen Vorzug, daß es mehrere Versetzungstermine gestattet, während das Classensystem nur *einen* haben kann. Denken wir uns nämlich nach obiger Annahme jährliche Curse, welche etwa Ostern beginnen, so muß um die nächsten Ostern der Schüler in allen Gegenständen versetzungsfähig sein, sonst kann er bei einem ehrlich angewandten Classensystem nicht vorschreiten. Das Parallelsystem kann beliebig viele Termine haben, ich habe oben zwei angenommen, eine Hälfte der Disciplinen endigt den Cursus zu Michaelis, die andere zu Ostern. Den Schülern wird die Aufgabe, sich genügend zum Examen zu rüsten, dadurch leichter. Zugleich wird der Vortheil errungen, daß die zu Michaelis recipirten neuen Schüler gleich eine Reihe von Gegenständen haben, in welcher ihre volle Thätigkeit in Anspruch genommen wird. Beim Classensystem hat ferner der Schüler für die Translocation eigentlich gar keine besondere Leistungen, die Lehrer treten am Ende des Cursus zusammen und der Schüler wird — gemeinhin nach vielem Zanke unter den betreffenden Lehrern — versetzt, nicht nach dem Durchschnitt seiner erworbenen Kenntnisse, denn dieser ist, wie ich oben schon angegeben habe, in den meisten Fällen gar nicht zu ermitteln, sondern nach dem Grade seiner erworbenen formalen Bildung, in der Praxis der deutschen Gymnasien gemeinhin nach dem Grade der erworbenen antiken Bildung. Das Parallelsystem hat seine besonderen Classenexamina, die zwar das Classensystem auch abhalten lassen kann; sie werden aber für das Classensystem stets von untergeordneter Bedeutung bleiben, weil es nach den Resultaten dieser Examina nicht versetzen kann;

Digitized by Google

dieſe können daher in den einzelnen Fächern den großen ſittlichen Einfluß auf die Jugend nicht üben, der ihnen bei gerechter und ſtrenger Anwendung derſelben beim Parallelſyſtem niemals fehlt. Ich kann ſolche Claſſenexamina in jedem einzelnen Fache als ſittliche Hebel der geiſtigen Thätigkeit der Schuljugend nicht genug empfehlen; der Schüler, welcher noch nicht in allen Gegenſtänden verſetzt werden kann, beſitzt doch Ehrgeiz genug, wenigſtens in einzelnen ſein Examen zu machen. Zugleich gebe ich zu bedenken, daß man namentlich unſre deutſche Gymnaſialjugend gar nicht zeitig genug daran gewöhnen kann zu lernen, daß ſie eigentlich nicht ſo viel wiſſe und könne, als ſie im Kopfe oder in den Heften aufgeſpeichert habe, ſondern gerade nur ſo viel, als worüber ſie, wenn es von ihr begehrt wird, auch frei verfügen könne und was ſie mannigfaltig anzuwenden und zu beziehen vermöge. Durch dieſen Satz will ich beiläufig die Natur ſolcher Examina etwas näher bezeichnet haben; es iſt nicht genug, wenn aus denſelben reſultirt, wie viel der Schüler im Laufe des Curſus eingeprägt habe, es ſoll auch nachgewieſen werden, mit wie vieler Freiheit er über ſein geiſtiges Eigenthum zu ſchalten im Stande ſei. Unſre deutſche Gymnaſialjugend recipirt verhältnißmäßig zu ihren Productionen viel zu viel, ſie hat ſich namentlich an dem unmäßigen Genuß antiker Milch und Butter ſchon oft den Magen verdorben, und daher kommt es denn, daß, wenn ſie wirklich einmal *productiv* wird, ihre Leiſtungen oft ſo wäſſerig werden.

Ueberdieß iſt eine kleine Controle bei dieſer Gelegenheit für den Claſſenlehrer gar nicht unerheblich, nicht als ob wir Lehrer die Abſicht hätten, gegen einzelne Schüler durch Bevorzugung oder Zurückſetzung ungerecht zu ſein, ſondern weil wir uns einzelnen Schülern gegenüber in einer oft wunderbaren pſychologiſchen Unkenntniß und geiſtigen Befangenheit befinden. Sehr ſchlimm iſt es, wenn dieß beim Lehrer einer ganzen Claſſe gegenüber der Fall iſt; dann iſt die ganze Stellung des Lehrers zu ſeiner Claſſe nicht in Ordnung; in jeder Claſſe aber gibt es faſt immer einzelne Schüler, die durch ihre geiſtigen und gemüthlichen Eigenthümlichkeiten den Lehrer, der ſich mit ihnen in Rapport ſetzt, entweder vorzugsweiſe anziehen oder abſtoßen und in Beziehung auf dieſe einzelnen kann der Lehrer mit ſeinem Urtheile nicht genug auf ſeiner Huth ſein. Doch ich laſſe die weitere Durchführung dieſes Paſſus fallen und berichte nur: nach vorher angefertigten ſchriftlichen Probearbeiten examinirt der Claſſenlehrer die von ihm zur Verſetzung deſignirten Schüler in Gegenwart des Directors oder eines Commiſſarius, auch im Falle der Lehrer der zunächſt höheren Claſſe es wünſcht, im Beiſein desſelben. Außer dem vom Lehrer zur Prüfung deſignirten Schüler hat jeder Schüler

Digitized by Google

der Classe das Recht, sich selber zur Versetzung zu stellen und sich somit den designirten Schülern anzuschließen. Man wende mir hier nicht ein, die Schüler werden von diesem Rechte nicht den rechten Gebrauch machen; entweder es werden sich alle stellen oder gar keiner. Eine lange Erfahrung hat mich gelehrt, daß die Schüler durchschnittlich dieses Recht nie gemißbraucht haben, fast in jeder Classe stellt sich der eine oder andere freiwillig und wird der eine oder der andere solcher Schüler, obschon nicht vom Lehrer vorgeschlagen, in Folge eines guten Examens in die höhere Classe versetzt. Die gleichmäßige halbjährliche Wiederkehr dieser Erscheinung läßt den Schüler die Sache als ganz in der Ordnung betrachten, und ich habe bei meiner sorgfältigen Beobachtung von dieser Einrichtung niemals einen nachtheiligen Einfluß auf das Verhältniß zwischen Lehrer und Schüler entdecken können. Fürchtet man es dennoch, so ist die eben besprochene Berechtigung der Schüler keine wesentliche Bedingung des Parallelsystems. Da nun aber der Schüler durch Krankheit oder sonstige Umstände an der Theilnahme am Classenexamen behindert sein kann, so muß solchem Schüler die Möglichkeit gelassen werden, das Versäumte nachzuholen, ohne daß er dadurch in seinem Fortschritte bedeutend gehemmt werde. Dieß geschieht durch die sogenannten Privatexamina. Dem Schüler steht es zu jeder beliebigen Zeit frei, um die Erlaubniß nachzusuchen, ein Privatexamen in einem einzelnen Lehrfache zu machen. Am meisten kommt dieß vor nach vollendeten Ferien zu Anfange des neuen Cursus; die nachgesuchte Erlaubniß wird fast nie verweigert. Jetzt wird der Schüler aber nicht vom bisherigen Classenlehrer examinirt, sondern von dem Lehrer, in dessen Classe er eintreten soll. Erklärt dieser Lehrer nach abgehaltenem Examen, er könne den Schüler gebrauchen, so tritt dieser ohne Weiteres in die höhere Classe über. Der Lehrer der höheren Classe wird sich aber wohl hüten, Schüler, welche nicht recht tüchtig sind, in seine Classe durch ein Privatexamen aufzunehmen. Denn er weiß recht gut, unreife Subjecte wird er nie wieder los, so lange diese auf der Schule bleiben. Beim Classensystem werden solche unreife Schüler doch späterhin, wenn sie in anderen Gegenständen reif werden, ihm wieder abgenommen, wenn aber nach dem Parallelsystem er sich selber solche anschafft, so muß er sie für immer behalten; der Lehrer der höheren Classe würde gleich Protest einlegen, wenn er späterhin sie ihm spediren wollte. In Beziehung auf die rite durchs Classenexamen versetzten Schüler steht dem Classenlehrer die Befugniß zu, im Falle die Schüler nicht folgen können, sie wieder an die untere Classe zurück zu geben; allein diejenigen Schüler, welche er sich selber auserkoren hat, nimmt der frühere Classenlehrer nicht wieder an.

Digitized by Google

Zeitraubend ist das anzustellende Classeneramen übrigens eben nicht; die Classeneramina fallen in die gewöhnliche Lehrstunde, und der Director oder der Commissarius, in dessen Gegenwart sie abgehalten werden, ist zu Michaelis etwa fünfzig Stunden und zu Ostern wieder fünfzig Stunden dabei in Anspruch genommen; hundert Stunden machen aber etwa, die Ferien mitgerechnet, eine jährlich dreistündige Lection; man müßte also, im Falle der Director dasselbe abhält, ihm dafür eine wöchentlich dreistündige Lection in Abrechnung bringen. Die Privateramina fallen freilich extra; die Entschädigung für den examinirenden Lehrer pflegt hier bei uns in Folge einer Regiminalverordnung in einer Remuneration für den Lehrer von ¼ des vierteljährigen Schulgeldes des betreffenden Schülers zu bestehen.

Hinsichtlich der Abiturienteneramina gelten für das Parallelsystem folgende Bestimmungen. Kein Schüler ist zulässig, der nicht in allen Unterrichtsgegenständen in Prima sitzt oder wenigstens gleichzeitig in diese Classe versetzbar ist. Durch die strenge Handhabung dieser Bestimmung ist auf das Allerbestimmteste jeder eigensinnigen und launenhaften Entwickelung der Jugend vorgebeugt. Wenn die Schüler wissen, daß sie bei der Abiturientenprüfung in allen Schuldisciplinen examinirt werden, daß ferner sie zum Staatseramen gar nicht gelassen werden, bevor sie die gestörte Harmonie ihrer Bildung wenigstens einigermaßen wieder hergestellt haben, so ist dadurch ihrer ungemessenen Willkür ein angemessener Zügel angelegt, aber sie behalten dabei immer noch Freiheit genug, um sich nach Anlagen und Neigungen in eigenthümlicher Weise zu entwickeln.

Legen wir nun schließlich noch einmal das Classensystem, dem Parallelsystem gegenüber, in die Waage, so tritt uns bei der consequenten Anwendung des Classensystems folgende Erfahrung entgegen: Je höher die Classe, je ungleicher die Kenntnisse in den einzelnen Fächern bei gleicher formaler Bildung. Bei dem Parallelsystem dagegen ist die Erfahrung folgende: In den unteren und mittleren Classen ungleiche formale Bildung bei gleichen positiven Kenntnissen; je höher der Schüler vorrückt, desto gleichmäßiger wird bei gleichen positiven Kenntnissen auch die formale Bildung. Der Vorzug liegt hier klar auf Seiten des Parallelsystems. Auf den Anstalten der einen und der andern Art waren beim Eintritte der Schüler Mißverhältnisse entstanden zwischen soliden Kenntnissen und formaler Bildung. Das Classensystem kann dieß Mißverhältniß überhaupt nicht überwinden; das Parallelsystem kann es nicht bloß überwinden, sondern die Erfahrung bestätigt, daß es dasselbe wirklich überwindet. Es sind z. B. in Parchim, wo bei der verhältnißmäßigen großen Anzahl

Digitized by Google

der auswärtigen Schüler die Schwierigkeit sich häuft, doch fast alle Primaner in allen Gegenständen in Prima; einzelne in einigen Unterrichtsgegenständen in Secunda, in Tertia keiner.

Wie das Classensystem es machen wollte, einem Abiturientenreglement, welches nicht ein bestimmtes Maaß formaler Bildung, sondern ein allerbestimmtestes Maaß der positiven Kenntnisse und zwar in jedem einzelnen Lehrfache der Schule fordert, Genüge zu leisten, das wüßte ich wahrlich nicht anzugeben; ich weiß nur so viel, daß wir Männer des Parallelsystems alle Hände voll zu thun haben, um einer solchen Anforderung gewissenhaft nachzukommen. Sollte das Parallelsystem aber hier leisten, was das Classensystem gar nicht leisten kann: so erfüllt es dadurch seine beiden Verheißungen: die Gewährung solider Kenntnisse in allen Schulfächern und die einer dadurch vermittelten formalen Bildung, während das Classensystem, die eine Verheißung, welche es gibt: die Gewährung einer harmonischen Bildung — unerfüllt läßt.

4. Die Bedenken des Classensystems gegen das Parallelsystem.

Ein erstes und nächstes großes Bedenken haben wir über die Eigenthümlichkeit zu erheben, daß beim Parallelsystem jede nachfolgende höhere Classe gerade so viele wöchentliche Lehrstunden in einem Lehrobjecte haben muß, als die zunächst vorhergehende niedere, während es das Classensystem ganz in seiner Gewalt behält, nach pädagogischen Principien für jede folgende Classe eine beliebige Anzahl von wöchentlichen Lehrstunden anzusetzen. Fänge ich nach dem Parallelsystem z. B. in Serta mit sechs deutschen Stunden an, so müssen von allen nachfolgenden deutschen Classen jede auch sechs wöchentliche Lehrstunden haben, weil sonst jede Translocation in die höhere Classe gleich Collisionen hervorbringen würde. Das Parallelsystem, welches diesen ihm gemachten Vorwurf einer solchen Beschränkung nicht ablehnen kann, ist wohl hin und wieder zur Vermeidung der ihm aus dieser Beschränkung erwachsenden Uebelstände auf das unglückliche Expediens gekommen, zwei Disciplinen in der Art zusammen zu koppeln, daß in der einen die Anzahl der wöchentlichen Lehrstunden in dem Maaße abnimmt, wie dieselbe in der andern zunimmt und daß dann in beiden gleichzeitig versetzt wird; z. B. Serta und Quinta sechs Stunden deutsch und vier Stunden Latein, Quarta und Tertia vier Stunden Deutsch und sechs Stunden Latein, Secunda und Prima zwei Stunden Deutsch und acht Stunden Latein. Wir sehen in Summa zehn wöchentliche Stunden Latein und Deutsch in allen Classen; wird nun im Deutschen und Lateinischen immer gleichzeitig versetzt,

Digitized by Google

d. h. geht nur der in die höhere Classe über, welcher im Lateinischen und Deutschen zugleich reif ist, so ist alle Collision vollkommen gehoben. Ich habe aber dieß Expediens ein unglückliches genannt, weil dadurch das Parallelsystem seinem Principe untreu wird; wir haben weiter nichts als ein kleines Classensystem im Parallelsysteme, wobei es immer herauskommt, daß die eine Disciplin die andere, welche mit ihr gekoppelt ist, ins Schlepptau nimmt, wobei uns der Vortheil des Parallelsystems, der freie Fortschritt nach eigenthümlichen Anlagen und Neigungen in jedem Fache besonders und eben so der des Classensystems, erhöheter Einfluß auf die ethisch-ästhetische Erziehung der Jugend — wovon gleich weiter unten — verloren geht; die Nachtheile von beiden dagegen behalten wir. Ich habe deßhalb in dem oben von mir mitgetheilten Lehrplane, welchen ich beiden Systemen anzupassen bemüht war, mir jene gedachte Beschränkung lieber gefallen lassen und durch alle Classen in jedweder Disciplin gleich viele wöchentliche Lehrstunden angesetzt. Wenn ich in der Religion, im Schreiben und Zeichnen in den beiden untersten Classen und in der Mathematik in der letzten Classe davon abgewichen bin, so habe ich dabei folgende Absicht gehabt. An den beiden Extra-Rechenstunden (von 11—12 Uhr) sollen Theil nehmen die noch nicht Latein lernenden Schüler; es brauchen gar nicht dieselben zu sein, welche in Sexta mathematica (von 8—9 Uhr) sitzen. Aufgabe der Classe ist Erwerbung einer mechanischen Fertigkeit im Rechnen, nicht Weiterführung im Lehrcursus. Alle Schüler, welche noch nicht Griechisch angefangen haben, haben gleichzeitig, in zwei Cötus eingetheilt, Bibelkunde des Alten und Bibelkunde des Neuen Testaments; auch hier brauchen die Schüler gar nicht nothwendiger Weise dieselben zu sein, welche an den Religionsstunden von 8—9 Uhr in Quinta und Sexta Theil nehmen. Endlich alle die noch nicht Englisch angefangen haben, haben in zwei Cötus vertheilt Schreiben und Zeichnen. Durch eine solche Einrichtung wird das Parallelsystem wieder eines Vortheils theilhaftig, dessen das Classensystem entbehrt. Das Parallelsystem kann Schüler ihr Latein, ihr Griechisch, ihr Englisch anfangen lassen, wann es den einzelnen seinen Anlagen, seiner geistigen und physischen Kraft nach dazu fähig hält, ohne den Organismus der Schule zu stören. Wenn das Classensystem meinen Lehrplan adoptiren will, so ist es gezwungen, jeden in Quinta eintretenden ohne Ausnahme Latein und jeden in Quarta eintretenden Schüler Englisch und Griechisch anfangen zu lassen; ich glaube ein Recht zu haben, dieß einen Vorzug des Parallelsystems zu nennen.

Doch zurück zu obigen Bedenken gegen das Parallelsystem. Beseitigen kann ich, offen gestanden, die gedachte Schwierigkeit nicht, ohne

Digitized by Google

dem Principe des Parallelsystems zu nahe zu treten; es fragt sich nur, ob es aus pädagogischem Gesichtspuncte wirklich so nothwendig sei, eine verschiedene Anzahl wöchentlicher Lehrstunden in demselben Lehrobjecte in verschiedenen Classen zu haben. Herr Dr. Mager (Humanitätsstudien II. S. 33) hält dieß für nothwendig; er sagt: „Ein Lernen, „wobei der Schüler nicht das Bewußtsein gewinnt, daß er rasch vom „Flecke kommt, ist eine Qual und ein Schulverderben. Ueberhaupt muß „es Gesetz sein, jedem Unterrichtsgegenstande, bei dem ein noch ganz „unbekanntes Material aufzunehmen ist, im Anfange so viele Stunden „zu bewilligen, daß die neuen Vorstellungen massenhaft auf den „Lernenden eindringen und sich bei ihm festsetzen können." — Dem hier aufgestellten Grundsatze des Herrn Dr. Mager stelle ich folgenden entgegen: Nach pädagogischem Principe muß bekanntlich bei einer noch ungeübten Jugend immer der Fortschritt der vom Leichtern zum Schwereren sein. Nun aber hat jede Schuldisciplin gewisse Partien die leichter, gewisse die schwerer sind. Wollte man mit Franke eine Disciplin erst ganz abthun, oder mit Herrn Dr. Mager erst einem großen Theile nach abthun, so würden die leichtern Partien der dann anzufangenden Wissenschaft in ein Lebensalter fallen, in welches sie nach richtiger psychologischer Würdigung nicht gehört. Ich wende ferner ein: Nach psychologischer Erfahrung lassen allenfalls die Kräfte geistig reiferer Personen eine Concentrirung auf einen Gegenstand zu, ohne daß man unmittelbare Erschöpfung derselben zu fürchten habe; die Kräfte der zarten Jugend erschlaffen aber durch Concentrirung gleich, werden dagegen durch stete Abwechselung frisch erhalten. Die eben aufgestellten Theoreme habe ich auch durch die Erfahrung bestätigt gefunden, daß eine zehnstündige Lection im Lateinischen in Sexta trotz aller pädagogischen Kunstgriffe sich nicht hat bewähren wollen.

Ich gestehe also noch einmal, daß ich von der Nothwendigkeit der verschiedenen Anzahl der Lehrstunden in demselben Lehrobjecte in den höheren und niederen Classen eben so wenig überzeugt bin, als von der Nothwendigkeit, die verschiedenen Lehrobjecte die Kinder nach einander anfangen zu lassen, aus Furcht ihre geistigen Thätigkeiten zu obruiren; muß aber nichts desto weniger bekennen, daß ich in der gedachten Forderung des Parallelsystems immer einen dem pädagogischen Principe bei freier Entwerfung des Lectionsplans angethanen Zwang anerkenne.

Als Ersatz für diesen Zwang macht das Parallelsystem dem Classensystem gegenüber wieder eine Freiheit geltend, welche letzteres entbehrt. Das Classensystem hat nämlich die Zwangsforderung — nicht gleichviel Stunden, aber — gleichviel Classen in jedem Unterrichtsgegenstande zu

Digitized by Google

haben, während das Parallelsystem die Zwangsforderung anerkennt, gleich viel wöchentliche Lehrstunden, aber nicht die, gleich viel Classen in jedem Unterrichtsgegenstande aufzustellen. Ein Beispiel zur Veranschaulichung: Hat das Classensystem acht lateinische Classen anerkannt, so muß es auch acht Religionsclassen anerkennen, vorausgesetzt, daß beide Disciplinen in der untersten Classe angefangen werden. Denn die Freiheit, gewisse Lectionen erst in einer späteren Schulzeit zuzulassen, z. B. nach dem mitgetheilten Lehrplane, Latein erst in Quinta, Griechisch und Englisch erst in Quarta anfangen zu lassen, diese Freiheit steht beiden Systemen gemeinsam zu, und stört weder den Organismus des einen noch des andern. Das Parallelsystem, wenn es ihm aus pädagogischen oder ökonomischen Gründen convenirte, alle Schüler nach dem Latein in acht Cötus zu theilen, würde daneben ebenfalls alle Schüler in der Religion in sechs oder sieben Cötus theilen können, ohne daß dadurch irgend eine Collision bei der Versetzung entstände; nur daß dann in einer beliebigen Classe der Cursus im Religionsunterrichte zweijährig würde oder aber bei einjährigen Cursen und gleichmäßigem Fortschritte der Schüler den Cursus in Prima mehrere Male machen müßte. Von Seiten der Pädagogik möchte diese Freiheit des Parallelsystems nicht eben besonders hoch veranschlagt werden, wohl aber von Seiten der Oekonomie. Je weniger Cötus, je weniger Lehrkraft wird verwendet und es möchte da, wo ein Gymnasium nach dem Classensystem zwölf Lehrer bedürfte, ein Gymnasium nach dem Classensystem mit zehn oder eilf Lehrern fertig werden können.

Ich lege diesen Punct dem Leser zum weitern Nachdenken vor, gebe aber mein Urtheil dahin ab, daß ich eben so wenig, wie ich die oben gedachte Schwierigkeit für sehr erheblich achte, auf das hier eben geltend gemachte Ersparungssystem einen besondern Werth lege.

Ich komme zu einem zweiten, nach meinem Dafürhalten schon erheblichern Bedenken gegen das Parallelsystem. Das Classensystem ist bemüht, Fachlehrer für die Anstalt zu gewinnen, d. h. Leute, welche außer der allen Lehrern nothwendigen Lehrgabe in einem oder in einzelnen Fächern ausgezeichnete Kenntnisse besitzen. Das Classensystem versteht es nämlich, solche in ihrem Fache ausgezeichnete Männer zweckmäßig zu beschäftigen, die alten Philologen bekommen die griechischen und lateinischen Lectionen, die Mathematiker die mathematischen u. s. w. Das Parallelsystem dagegen darf, wenn es consequent verfahren und seinem Principe nicht untreu werden will, solche Fachmänner gar nicht aufsuchen, und im Falle es solche aufgefunden hätte, kann es dieselben nicht zweckmäßig verwenden. Wir wollen uns zunächst die Sache an dem von mir mitgetheilten Lectionsplane näher veranschaulichen. Gesetzt, es habe ein Lehrer sich in

Digitized by Google

seinen Studien den Naturwissenschaften zugewendet, und habe, was mehr oder minder damit in Verbindung steht, auch seine tüchtigen mathematischen Kenntnisse erworben. Das Classensystem kann einem solchen Manne so viele mathematische und naturwissenschaftliche Lectionen geben, als er haben will, durch alle Classen hindurch. Das Parallelsystem kann diesen Mann, auch wenn er eine Illustration von Mathematik und Naturwissenschaft wäre, nach dem mitgetheilten Plane nur acht Stunden wöchentlich beschäftigen; er kann nur vier mathematische und vier naturwissenschaftliche Stunden bekommen, denn die Lectionen in demselben Fache liegen ja für alle Classen gleichzeitig. Zwanzig bis vierundzwanzig wöchentliche Stunden aber sollte er geben; er muß also außer in Mathematik und in Naturwissenschaften wenigstens noch in drei bis vier Fächern unterrichten können. Nehmen wir nach meinem Lectionsplane einen alten Philologen, so stellt sich die Sache noch ungünstiger; der kann nur sechs Stunden wöchentlich eine Beschäftigung finden. Hieraus geht klar hervor, daß das Parallelsystem, wenn es consequent sein will, auf das Bestreben, das Lehrercollegium aus Fachlehrern zusammenzusetzen und zu ergänzen, von vorne herein verzichten muß. Ein Lehrer am Gymnasium mit Parallelsystem muß entweder in den meisten Schulfächern unterrichten können, oder aber er erfüllt seinen Zweck nicht; denn erst einen Fachlehrer berufen und ihn dann nur etwa in den unteren Classen jedweder beliebigen Disciplin hineinschicken, von der er gar nichts versteht, und zu ihm sprechen: sieh' zu, wie du fertig wirst — ist gegen den Lehrer eine unerhörte Barbarei, gegen die Schuljugend aber eine unverzeihliche Sünde; die auch nur bei den nun doch gottlob immer seltener werdenden Collegen würde passiren können, bei denen etwa Latein und Griechisch allein Zahlen, die übrigen Disciplinen lauter Nullen sind. Es liegt das Unglück für die Schüler nicht so sehr darin, daß sie in einer solchen Marter-Disciplin nichts lernen, sondern darin, daß sie eine methodische Anweisung bekommen, nichts zu lernen und Thorheiten zu treiben.

So lange also das Gymnasium es für seine Aufgabe hält, das Lehrercollegium aus lauter Fachmenschen, verschiedenen Fächern angehörig, zu rekrutiren, wie es dieser Aufgabe in praxi fast allenthalben bisher nachgekommen ist, so lange mag es nur getrost beim Classensysteme bleiben, weil es beim Parallelsystem die Fachlehrer weder zu ihrer eigenen wissenschaftlichen Befriedigung, noch weniger zum Nutz und Frommen der Jugend zu beschäftigen im Stande sein würde. Nur erst, wenn das Gymnasium die Ueberzeugung wird gewonnen haben, daß solche Illustrationen von Fachgelehrsamkeit gar nicht ins Gymnasium, sondern an die

Digitized by Google

Universität gehören, und daß allenthalben, wo sie am Gymnasium fungirten, sie demselben stets durch ihre pädagogische Tüchtigkeit bessere Dienste geleistet haben, als durch ihre meist nur zu guten Aushängeschildern taugliche Fachgelehrsamkeit; nur, sage ich, wenn das Gymnasium und dessen Vertreter diese Ueberzeugung gewonnen haben, kann von der Einführung des Parallelsystems bei demselben die Rede sein. Ich für meine Person habe nun die gedachte Ueberzeugung; ich habe sie in meiner Schrift „Zur Reform der deutschen Gymnasien S. 30 ff." vertheidigt. Auch weiß ich (cf. ib. S. 89), wo man gebildete Pädagogen statt der frühern Fachgelehrten hernehmen soll. Herr Dr. Mager weiß es auch (cf. z. B. Päd. Revue 1846, März, S. 224). Es könnte hier nur noch die Befürchtung Raum gewinnen, daß durch die Ausweisung der zünftigen Fachgelehrsamkeit aus dem Gymnasium der Gründlichkeit des Unterrichtes auf Gymnasien Abbruch geschehe, und daß in Folge eines nicht gründlichen Unterrichtes an die Stelle der soliden Kenntnisse Oberflächlichkeit und Vielwisserei trete. Um aber das Ungegründete dieser Behauptung nachzuweisen, müßte ich zuvor einen großen Kampf mit unserm heutigen „zünftigen" Humanismus, den man an dem Schiboleth von „Wissenschaftlichkeit" und „Gründlichkeit" erkennt *, bestehen. Ich verspare daher die Durchführung dieses meines Satzes — da sie mich viel zu weit von dem hier vorliegenden Thema abbringen würde — auf eine eigene Arbeit, welche ich nächstens über diesen Punct besonders den geneigten Lesern vorlegen werde. Das Resultat wäre somit: Wer Fachgelehrte am Gymnasium unabweislich nothwendig hält, und daran verzweifelt, tüchtige Schulmänner zu finden, welche in einzelnen Fächern in den obern Classen, in den übrigen in den mittleren und unteren mit Liebe und mit Erfolg zu unterrichten im Stande wären, der muß auf das Parallelsystem verzichten; wer mit mir solche Männer zu finden glaubt, kann das Parallelsystem wählen.

Ich übergehe nun einige Bedenken von minderem Belang; z. B. daß bei Versäumnissen von Seiten der Lehrer das Classensystem leichter Ersatzmänner liefern kann als das Parallelsystem. Dieser Satz ist nämlich allerdings dann wahr, wenn es sich um einzelne ausgesetzte Stunden handelt, ist aber eine Sache, die beide, das Parallel- und Classensystem in gleicher Weise trifft, wo längere Behinderungen einzelner Lehrer eintreten. Ich übergehe ferner als unerheblich das Bedenken, daß bei der Anfertigung des Lectionsplans die Wahl der Classen und Lehrfächer beim Parallelsystem noch weniger in die Willkür des einzelnen Lehrers gestellt

* Mager Humanitätsstudien II. S. 10.

Digitized by Google

ist, als beim Classensysteme; um gleich zu demjenigen Bedenken zu kommen, welches wohl als das bedeutendste von Seiten des Classensystems gegen das Parallelsystem vorgebrachte erscheinen möchte.

Die Schule ist, wenn sie es auch hin und wieder in praxi zu vergessen scheint, doch in thesi zu der Anerkenntniß gekommen, daß es nicht ihre einzige Aufgabe sei, für die intellectuelle Bildung der Jugend Sorge zu tragen. Es bleiben noch zwei andere Seiten, die ethische und ästhetische Entwickelung der Jugend, zu berücksichtigen, und wenn die Schule in unserer modernen Zeit sich bisher für die ästhetische Erziehung der Jugend noch nicht recht interessirt hat, so ist ihr wenigstens das Interesse an der ethischen Erziehung nie fremd geblieben; auch da, wo ihre Leistungen nicht immer den von ihr gehegten Erwartungen entsprochen haben.

Das Classensystem hat nun zur Verwirklichung der ethischen Erziehung der Jugend folgende besondere Einrichtungen, welche das Parallelsystem in seinen Organismus nicht aufnehmen kann. Das Classensystem ernennt für jede Classe einen Ordinarius, ertheilt diesem in derselben Classe wenigstens die Hälfte aller Lehrstunden, welche die Schüler dieser Classe empfangen. Denkt man z. B. einen Ordinarius von Tertia, so ist derselbe nach dem gemeinhin üblichen Lehrplane mit acht Stunden Latein, sechs Stunden Griechisch, zwei Stunden Deutsch und zwei Stunden Religion in Tertia, in Summa also mit achtzehn wöchentlichen Lehrstunden in derselben Classe angesetzt *. Es läßt sich nicht leugnen,

* Befremdend bleibt folgende Rede gewisser Anhänger des Classensystems: Es ist höchst wünschenswerth für das gedeihliche Fortschreiten der Schüler, wenn ein Lehrer mehrere Classen hinter einander, wo möglich alle in demselben Fache hat. Der Lehrer kann sich die Schüler der einzelnen Classe so recht auf die andere vorbereiten, der ganze Unterricht ist wie aus einem Gusse. — So sprechen namentlich die alten Philologen, indem sie sich selber in der oben angegebenen Weise zu Classenordinarien machen und die französischen, mathematischen, naturhistorischen Lectionen an die resp. Fachlehrer übergeben. Sie schlagen nämlich hiermit drei Fliegen mit einer Klappe, erstens sie werden die besagten Lectionen los, sie beruhigen zweitens das Publicum und drittens wälzen sie im Falle des Nichtgelingens alle Verantwortlichkeit auf den armen Mathematikus, Sprachmeister u. s. w. Uebrigens gilt von ihnen selber: Richtet euch nach meinen Worten und nicht nach meinen Werken. Von sich selber als den Ordinarien wollen sie: Ein Lehrer soll so viel als möglich Stunden in derselben Classe haben, und von den Nichtphilologen dagegen: Sie sollen so viel als möglich Stunden in verschiedenen Classen haben. Ich kann den Reim dazu nicht finden, bemerke indessen für curiose Liebhaber, daß das Parallelsystem ohne Schwierigkeit das vom Herrn Dr. Mager Humanitätsstudien II. 28 empfohlene Versetztwerden des Lehrers mit den Schülern zugleich ohne alle Hemmnisse gestattet; kann auch aus eigner Erfahrung urtheilen, daß ich mich in frühern Jahren einmal in solcher Weise durch die

Digitized by Google

daß bei einer solchen Einrichtung der Einfluß des Lehrers auf Schüler, mit denen er wöchentlich achtzehn Stunden verkehrt, in intellectueller und ethischer Hinsicht bedeutender sein müsse, weil er durch diesen Verkehr viel genauer mit der geistigen Eigenthümlichkeit der einzelnen Schüler vertraut wird, als ein Lehrer, welcher nur etwa zwei Stunden wöchentlich einen Knaben unterrichtet; es läßt sich eben so wenig leugnen, daß Ruhe, Ordnung, gute Sitte in der Classe und außerhalb derselben von einem solchen Ordinarius viel leichter erhalten werden kann, zumal da er Knaben und Jünglinge, zwar nicht gleicher Kenntnisse, aber gleicher formaler Bildung, auch meisthin gleichen Lebensalters vor sich hat, als von einem Lehrer, welcher nur einige Stunden in der Classe unterrichtet und zwar bei Schülern von gleichen Kenntnissen, die aber hinsichtlich des Alters und der formalen Bildung so heterogen sein können als möglich. Nur unter den Schülern einer Classe beim Classensystem kann sich ein esprit de corps ausbilden, ein Wetteifer der einen Classe mit einer andern kann entstehen. Wenn dieser Wetteifer umschlägt und Wetteifer in Rohheit wird, so liegt das nicht am Classensystem, sondern rein an der Tactlosigkeit des Ordinarius. Es können endlich Classenbücher eingeführt werden, in und nach welchen der Ordinarius strenges Gericht hält über die Vorzüge so wie über die Fehler der seiner besonderen Leitung anvertrauten Schaar. Denken wir dazu, daß der Director der Anstalt sich solche Classenbücher alle Abende vorlegen läßt, und mit gewissenhafter Genauigkeit Lob und Tadel, den einzelnen Schülern oder der ganzen Classe gespendet, gegen einander abwägt, so wird dieser dadurch zu einer ihm für die Lenkung des Ganzen ganz unentbehrlichen Einsicht über den intellectuellen und moralischen Standpunct der Schüler in den Classen und der Classen gegen einander gelangen können. Für all' das eben Gesagte hat uns das Parallelsystem keinen Ersatz zu bieten.

Da ich mich nun einmal zum Anwalt des Parallelsystems aufgeworfen habe, so muß ich hiergegen wenigstens so viel vorzubringen versuchen, als ich vermag. Zunächst gestehe ich zu, daß der Einführung der Classenordinarien beim Parallelsysteme Hindernisse entgegenstehen, welche ich nicht wegzuräumen weiß. Vor mehreren Jahren wurde die Sache von der höchsten Schulbehörde in Mecklenburg für Parchim in Anregung gebracht, die Sache mußte aber bloß deßhalb unterbleiben, weil man die Lösung der Aufgabe nicht finden konnte. In den Ordinarien

---

drei unteren lateinischen Classen habe mit versetzen lassen und die Sache dort ganz zweckmäßig gefunden habe. In andern Lectionen habe ich solche Erfahrungen nicht gemacht.

Digitized by Google

haben wir allerdings eine Lichtseite am Classensystem; aber man hat vergessen, uns die Schattenseite dazu zu geben. Diese bilden diejenigen Lehrer, welche nicht Ordinarien sind, wenigstens nicht an den oberen Classen, die aber dazu verdammt sind, in je zwei wöchentlichen Stunden diesen oberen Classen ihre wöchentliche französische, mathematische, naturwissenschaftliche Kost zu verabreichen, ohne mit diesen Classen und ihren Gliedern in eine weitere Berührung zu kommen. Der Lehrer beim Parallelsystem ist, auch wenn er nur zwei wöchentliche Lehrstunden in einer Classe hat, dem Schüler gegenüber eine Macht, die dieser zu achten und nöthigenfalls zu fürchten hat, jener Mathematikus oder Sprachmeister aber, wenn er nicht zugleich Ordinarius ist, ist des Schülers Puppe, mit der er sich amüsirt, wenn er Lust hat, und die er bei Seite wirft, wenn er nicht mehr mag. Der Lehrer beim Parallelsystem versetzt keinen aus der Classe, der nicht tüchtig gearbeitet hat, — wenn er es anders macht, so ists seine Schuld. Fleiß aber ist die Cardinaltugend des Schülers; es gibt kein besseres Mittel als der Fleiß, ihn vor allerhand Thorheiten zu behüten. Der Lehrer beim Classensystem, der nicht Ordinarius ist, hat jene Macht nicht; der Schüler wird doch versetzt, wenn er in den Gegenständen bei seinem Ordinarius nur reif ist. Sind nun obendrein die Vorkenntnisse z. B. in seinen mathematischen Lectionen ungenügend, wer kann es dem Schüler verargen, wenn er auf Possen und Thorheiten verfällt? die Jugend müßte nicht Jugend sein, wenn sie ihre Langeweile nicht so gut auszubeuten suchte als sie könnte. Daher gelten alle jene Momente von der genauen Kenntniß der Schüler, von der größern Ordnung in der Classe nur dem Ordinarius gegenüber; den anderen Classenlehrern gegenüber nicht; und das ist schon schlimm, daß von außen her die Stellung *eines* Lehrers zum Schüler von vorne herein eine andere ist, als die des *andern*. Ich dächte, das Gymnasium hätte an den aus den verschiedenen Persönlichkeiten hervorgehenden Stellungen der Lehrer schon überschwer zu tragen, als daß in ihm die Lust rege werden sollte, von außen her noch neue Schwierigkeiten herbei zu ziehen. Was endlich die Classenbücher anbetrifft, so liegt gar kein Hinderniß vor, solche auch beim Parallelsystem einzuführen; nur ist hier zu bemerken, daß der Director der Anstalt, der alle halbe Jahre in etwa fünfzig Stunden während der Classenexamina — wie wir oben berührt haben — jede Classe einzeln hinsichtlich ihrer Fortschritte vor seinen Blicken vorüber gehen läßt, ein ungefärbteres Bild von den Leistungen der Schüler in der Classe erhält, aber auch von den Leistungen der Classen gegen einander sich zu verschaffen im Stande ist, als irgend ein geführtes Classenbuch ihm dieselbe zu geben vermag.

Digitized by Google

Resultat: Legen wir das moraliſche Uebergewicht des Ordinarius beim Claſſenſyſtem in eine Schaale, die geſteigerte ſittliche Macht des einzelnen Lehrers in jeder einzelnen Disciplin in die andere: ſo möchten ſich hier vielleicht beide einander die Waage halten, wer weiß, ob nicht das Claſſenſyſtem hinſichtlich dieſes Punctes den Vorrang verdiente.

So ſtehen die Sachen, der Leſer mag ſelber wählen; ich habe mich, Alles gegen einander gehalten, für das Parallelſyſtem entſchieden; vielleicht mag ganz unbewußter Weiſe bei meinem Urtheile das alte Sprüchwort ſich bewährt haben: deſſen Brod ich eſſe, deſſen Lied ich ſinge.

Ich wäre mit meiner Arbeit fertig, wenn ich nicht noch zu berichten hätte, welches von den mitgetheilten Bedenken denn dem Parallelſyſteme den Hals gebrochen und die allmälige allgemeine Wiedereinführung des Claſſenſyſtems hervorgerufen hätte? Ich antworte, von allen den mitgetheilten Bedenken keines. Sollte ich denn etwa aus Vorurtheil gegen das Claſſenſyſtem den Leſern den eigentlichen Hauptgrund für die Wiederabſchaffung des Parallelſyſtems verſchwiegen haben? Ich antworte: allerdings habe ich den Grund der Aufhebung ganz verſchwiegen, weil er allein in Zeitverhältniſſen lag, die jetzt längſt überwunden ſind, alſo keinen Grund mehr abgeben. Es war bekanntlich in den Jahren 1815 etwa bis 1829, als die Gedanken eines politiſchen freien und einigen Deutſchlands ſich der ſtudirenden Jugend bemächtigt hatten. Das Auftreten der Burſchenſchaft, die Verhaftungen der ſtudirenden Demagogen u. ſ. w. ſind bekannte Thatſachen. Nun bleiben die Schüler immer die Affen der Studenten. Wenn jene commerciren, ſo commerciren dieſe auch; wenn jene deutſche Röcke und ſchwarz-roth-goldene Bänder tragen, ſo tragen dieſe ſie auch; wenn jene langes Haar ſich wachſen laſſen, ſo thun dieß die Tertianer auch, ſie würden's gerne mit dem Schnurrbarte eben ſo machen, wenn ſie's nur könnten. Was Wunder alſo, wenn die Studenten Demagogen ſind, daß die Schüler es ihnen auch nachmachen? Die beſagten Jahre weiſen uns dieſe Erfahrung nach. Man forſchte nach den Urſachen dieſer Monſtroſität in ſolchem zarten Lebensalter und — die alten Philologen, denen das Parallelſyſtem bei ihren ausſchließlichen Fachſtudien nach dem oben Mitgetheilten ſchon längſt ein Dorn im Auge geweſen war, mögen wohl ihren Theil zu dieſer Meinung beigetragen haben — man gerieth auf die Anſicht, das Parallelſyſtem trage von dieſen Dingen die Schuld. Der Schüler gewinne nach dem Parallelſyſteme nicht die nöthige Pietät gegen ſeine Schulmonarchen, und wenn er dieſe auf der Schule nicht gewinne, woher ſollte er in ſeinem ſpätern Leben die nöthige Pietät gegen den Staatsmonarchen und ſeine Gehülfen hernehmen? Ich habe nun zwanzig Jahre an einer Anſtalt mit dem

Digitized by Google

Parallelſyſtem gearbeitet und in ſo genauen Verkehr ich mich auch mit ſo vielen Schülern, auch nachdem dieſe die Anſtalt verlaſſen hatten, geſetzt habe, nirgends habe ich demagogiſche Elemente entdeckt, und warum wohl nicht? Weil die Richtung der ſtudirenden Jugend ſeit 1829 etwa eine andere geworden iſt; ſie hat das patriotiſche Princip preisgegeben und dagegen das kosmopolitiſche adoptirt. Daß die an Ereigniſſen ſchwangere Gegenwart ein neues Umſchlagen dieſes Princips in das patriotiſche hervorrufen wird, liegt auf der Hand; welche neue Erfahrungen aber ich in Folge des Einfluſſes eines ſolchen Umſchlagens auf die Schuljugend noch am Parallelſyſteme zu machen Gelegenheit haben werde — darüber wage ich jetzt noch keine Vermuthungen laut werden zu laſſen.

Parchim, im März 1848.

Digitized by Google

Moses und die Propheten. Drei Abhandlungen von W. v. Humboldt, Schleiermacher und Herbart über die Frage, ob es wohlgethan ist, die Erziehung und den Unterricht der Jugend der politischen Gesellschaft — dem Staate — zu überlassen. *

I. Schleiermacher, Ueber den Beruf des Staates zur Erziehung.

Wir finden überall, namentlich auch, um nur bei dem nächsten stehen zu bleiben, auf dem Gebiet unserer neu-europäischen Bildung, eine Thätigkeit des Staates in der Erziehung seiner künftigen Bürger. Aber

---

* Der Herausgeber dieser Blätter hat nun mehrere Jahre hindurch das absolute Verbrechen, das in einer Leitung der religiösen Gesellschaften — der Kirchen — durch die politische Gesellschaft — den Staat — liegt, so wie die tausend Uebelstände, welche sich aus der Leitung des öffentlichen Unterrichtes durch den gleichviel wie constituirten und regierten Staat für die Bildung des Volkes zur Erkenntniß und zur Sittlichkeit und nicht minder für die Schulbeamten aller Kategorien ergeben, darzustellen sich bemüht: er hat dieß so gethan, daß achtsame, zum Nachdenken aufgelegte und mit den Bedingungen einer gelingenden Erzieher- und Lehrerthätigkeit einigermaßen vertraute Schulmänner begreifen mußten, die Unfähigkeit der politischen Gesellschaft, resp. ihres Organs, der Staatsregierung, zur gedeihlichen Besorgung der Seelsorge und des Unterrichtes der Jugend habe nicht so sehr in der allerdings zum Theil recht unglücklichen bisherigen Besetzung des Kirchen- und des Schulregiments als in der bleibenden Natur des Staates ihren Grund. Nun ist zwar die Pädagogische Revue nicht ganz vergeblich geschrieben und gedruckt worden, indem unter anderem auch des Herausgebers Theorie vom Schulregimente unter den deutschen Schulmännern immerhin einige Proselyten gemacht hat; die Majorität der deutschen Lehrer hat aber leider Gottes auch „Nichts gelernt und Nichts vergessen" und repetirt seit unserer Revolution dieselbe „staatspädagogische" Phraseologie, die unter dem **ancien régime** gäng und gäbe war. Ein kleinerer Theil dieser Majorität ist liberal gesinnt, kennt aber die Natur des Staates durchaus nicht und gibt sich der chimärischen Hoffnung hin, der jetzt in der Mache befindliche neue (halb oder ganz republikanische) Staat werde das Schulwesen in den besten Stand setzen und darin erhalten. Diese Guten gleichen einem Manne, der glauben würde, weil die Naturforscher schon so Manches entdeckt, so würden sie nächstens ja auch wohl das hölzerne Eisen entdecken. Eine Staatsregierung, die Schulen unterhält und zwar Schulen, die gut sind, wäre das hölzerne Eisen, und gute Schulen, die von einer Staatsregierung geleitet sind, wären das eiserne Holz. Der größere Theil dieser Majorität besteht theils aus Schulpfaffen, d. h. aus Leuten, denen das Wohl der Schule viel weniger am Herzen liegt als ihr eigenes Wohl, das sie im Dienste des Staates am gesichertsten glauben; theils aus illiberalen, despotischen Naturen, welche vor der reellen Freiheit einen angebornen Abscheu haben und im absolutistischen wie im radicalen Staate eine gouvernementale Bevormundung des Volkes für durchaus nöthig halten und bei dieser Bevormundung gern eine, wenn es sein kann, wohlbezahlte

Digitized by Google

bald ist sie fast zu nichts herabgesunken, bald wieder fast zu seiner wichtigsten Angelegenheit erhoben, so daß er strebt, sich ausschließend dieses Geschäft anzueignen und auch diejenigen, denen es am natürlichsten obliegt und die ein früheres und größeres Recht dazu zu haben scheinen als er, nur seinen Bestimmungen zu unterwerfen. Wir finden Zeiten in der Geschichte unserer neuen Welt, wo Völker nur dadurch aus einer langen Dumpfheit und Rohheit zu erwachen scheinen, daß ihre Regierung die Zügel dieses wichtigen Geschäftes in die Hand nimmt und durch andere Mittel in dem jüngeren Geschlecht die gewünschten höheren Kräfte aufzuregen sucht, welche das ältere auf dem gewöhnlichen Wege der häuslichen Erziehung deßhalb nicht zu erwecken vermag, weil sie in ihm selbst nicht vorhanden oder erstorben sind. Aber es zeigt sich hie und da wohl auch das entgegengesetzte, daß Völkern eben dadurch das Joch der Knechtschaft erschwert und verlängert wird, daß die Regierung mit gleich ehernem Scepter auch die Schaaren der Unmündigen regiert und gewaltsam

---

Stelle verwalten (natürlich „mit Aussicht auf Pension") theils aus Leuten, die bei irgend einem in die Irre gerathenen Philosophen das Dogma von der Omnipotenz des Staates aufgeschnappt haben und aus dieser falschen Prämisse nun ganz richtig schließen, daß auch die Schule Staatssache sein müsse. Alle diese hoffen, daß nächster Tage für die Schule und die Schulmeister das tausendjährige Reich anbrechen wird, indem der neue Staat das Werk, welches der alte absolutistische begonnen, aber da und dort noch nicht vollendet, mit Einem Schlage vollenden, die Schule erst recht zur Staatsschule, das Schulmeistern gleich dem Exerciren der Recruten zu einem Staatsdienste und die Schulmeister, vom Dorfprofessor bis zum akademischen Lehrer, zu Regierungsbeamten machen soll. Dem Herausgeber dieser Blätter, welcher sich dermalen als ein Nüchterner unter Betrunkenen vorkommt, ist es — wenigstens für den Augenblick — moralisch unmöglich, einem solchen Publicum seine Gedanken über die sach-, volks- und zeitgemäße Einrichtung des Schulregiments vorzutragen, wie er denn unter solchen Umständen die Revue wohl mit dem Schlusse dieses Jahrganges eingehen lassen wird; da aber die Revue von jeher neben den Fragen des Schuldienstes und der Einrichtung der verschiedenen Schulgattungen auch das Schulregiment zu ihren Tractanden gezählt hat, und ihr Programm jetzt nicht füglich verengen kann, so mag es in einer so sonderbaren Zeit gestattet sein, auch etwas Sonderbares zu thun und drei alte Abhandlungen neu abzudrucken. Gelesen haben sie ohnedieß sicher die Wenigsten, da Schriften, bei denen man denken muß, nicht zu viel gelesen werden, und Viele unter uns in den letzten zehn Jahren auch die neuesten Offenbarungen des Weltgeistes in den Halle'schen Jahrbüchern und in den unsterblichen Schriften von Feuerbach, B. Bauer, Ruge, Bayrhoffer u. s. w. „studiren" mußten. Wirken wird der neue Abdruck dieser Abhandlungen, aus denen wenigstens gelernt werden kann, warum die Schulen nicht Staatssache sein dürfen, wenn auch das, was zu thun, aus ihnen nicht entnommen werden kann, wahrscheinlich gerade so viel wie der frühere: es gibt eben Dinge, welche die Leute nicht hören mögen.

Da das Bibellesen auch aus der Mode gekommen ist, so sei noch über die Ueberschrift bemerkt, daß sie sich aus dem Evangelium Lucae XVI, 29 erklärt. D. H.

Digitized by Google

hindert, daß sich irgend etwas anderes in ihnen entwickle, als die Fertigkeit, dasjenige am angestrengtesten zu thun und am geduldigsten zu leiden, was ein vielleicht tyrannischer und dem innersten Geiste des Volkes ganz fremder Wille sie will thun und leiden machen. Wenn in Fällen der ersten Art jeder Menschenfreund sich freut, das große Geschäft der geistigen Entwickelung in einem größeren Styl betrieben und es schneller gedeihen zu sehen, als ohne Hinzutreten der öffentlichen Gewalt möglich wäre, und wenn die einzelnen Stimmen, welche sich vielleicht warnend erheben, daß auch hier zwar ein nützliches Streben sei, aber ein solches vielleicht, das doch nicht könne für gerecht gehalten werden, und also auch zu besorgen stehe, das ungerechte Gut werde nicht gedeihen, und die im Treibhaus des Staates erzwungene Bildung werde eben deßhalb nicht Früchte tragen, weil der Segen der Erziehung nur da sei, wo das natürliche Recht dazu sich finde, und weil der Mensch sich nur das lebendig aneigne, wozu der Grund gelegt werde in dem Heiligthume des väterlichen Hauses, oder was wenigstens mit der väterlichen und mütterlichen Wirksamkeit zu seiner Ausbildung in freier und unmittelbarer Uebereinkunft stehe, wenn diese Stimmen, sage ich, in einem solchen Falle tadelnd nur als Vorurtheile gewürdiget werden, welche das Alte beschützen wollen, oder als Eigensinn der Theorie, über welchen das Leben sich hinwegsetzen muß: so sind die Fälle der zweiten Art mehr geeignet, die Frage zur Sprache zu bringen, ob es denn in der Natur der Sache liege, daß der Staat auch das Geschäft der Erziehung beherrsche und ordne, und inwiefern. Denn besonders, wenn die Tyrannei mit ihrem erstickenden Gewicht auf der ganzen Masse eines unglücklichen Volkes lastet, beruhigen wir uns nicht leicht nur damit, daß eben jede einzelne gewaltthätige Unternehmung ein Mißbrauch sei der an sich rechtmäßigen Gewalt, sondern wir forschen genauer, ob auch überall ein Recht da sei, welches gemißbraucht werden könne, und ob nicht wenigstens dieses Recht nur mit seinem bestimmten Maße zugleich könne gedacht werden; denn wir wünschen, daß die Ausweichung nicht nach Belieben auch als ein Irrthum könne angesehen werden, sondern daß sie sich nothwendig als ein vollkommnes und bewußtes Unrecht darstellen müsse. Wir selbst und die meisten andern deutschen Stämme, und die vielen slavischen von den Sprößlingen deutscher Fürstenhäuser regierten Völker befinden uns in dem glücklichen Falle eines seit mehreren Geschlechtern fortwirkenden, höchst förderlichen Einflusses der Regierung auf die Erziehung des Volkes *,

* „An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen." Wenn Schleiermacher die Früchte, welche die Staatserziehung in Oestreich, Preußen, Baden u. s. w. erzielt hat,

Digitized by Google

und je mehr Jedermann und besonders die Freunde und Beförderer der Wissenschaft hieran theilnehmen, je mehr wir uns mit Untersuchungen beschäftigen über die besten Methoden, nach denen die Regierung ihre Absicht verfolgen müsse, das Volk durch die Erziehung zu veredeln: desto mehr scheint uns die andere Frage, worauf denn das Recht des Staates beruhe, sich das Geschäft der Erziehung anzumaßen, entweder sehr unnütz oder auch völlig abgemacht. Indem ich sie wieder zur Sprache bringe, will ich mich also zunächst halten an das Interesse für den vorliegenden Fall, wie viel tiefer noch nämlich das französische Volk würde gesunken sein, wenn nur ein paar Geschlechter lang das napoleonische Erziehungssystem wäre durchgeführt worden; woran sich dann leicht die Vermuthung schließt, ob nicht auch die Irrthümer, denen reine und wohlwollende Regierungen bei ihrem Einfluß auf die Erziehung wie alles Menschliche ausgesetzt sind, doch weniger gefährlich sein werden, wenn man mit der Quelle, aus welcher der Beruf des Staates auf die Erziehung entspringt, auch das Gebiet erkennt, worin derselbe eingeschlossen ist, und so kommen wir darauf zurück, daß auch wohl jene einzelnen Stimmen eine Wahrheit haben mögen, welche sich gegen den Einfluß des Staates auf die Erziehung im Allgemeinen erklären, eben inwiefern er sich als einen allgemeinen will geltend machen. Die Aufgabe selbst, auf die es ankommt, wäre also diese, aus den Gründen, worauf der Beruf des Staates zur Erziehung beruht, auch die Grenzen dieses Berufs zu erkennen. Und wenn die Praxis sagen möchte, die Auflösung ergebe sich jedesmal von selbst, indem doch nirgend der Staat den Beruf der Eltern zur Erziehung aufhöbe und beide Theile sich immer den Umständen nach darüber verständigten: so kann die Theorie sich nicht dabei beruhigen, die Sache auf ein solches Gerathewohl auszusetzen, zumal in ihrem eigenen Gebiet schon ganz entgegengesetzte Ansichten, welche die Theilhabung des einen von beiden völlig ausschließen, vorgekommen sind. Denn bekannt ist die platonische Theorie, nach welcher die Kinder schon von Geburt an Kinder des Staates sind, und die persönliche Beziehung ganz in Schatten gestellt, ja möglich ignorirt und verborgen gehalten wird, so daß eigentlich alle Mütter nur Ammen und Kinderfrauen, und alle Väter nur Vormünder und Versorger sind. Und schön und lachend, ja man kann sagen, das festeste Bollwerk der persönlichen Freiheit und der individuellen Entwicklung, ist auf der andern Seite die Theorie, daß das Haus, nicht freilich als Werkstatt, aber als Sitz der Familie, das Heiligthum ist, in

---

diese letzten drei Monate hindurch hätte ansehen müssen, so würde er anders geurtheilt haben. A. d. H.

Digitized by Google

welches die öffentliche Gewalt unter keinem Vorwande unaufgefordert eindringen darf. Die Kinder sind aber natürlicherweise im Hause, bis wenigstens der Zeitpunct ihrer ersten Mündigkeit eintritt, und sie anfangen, an den Elementen des öffentlichen Lebens theilzuhaben und sich zur Gründung eines eigenen Hauses vorzubereiten. Wie die erste dieser beiden Ansichten allen selbstständigen Einfluß der Familie auf die Erziehung aufhebt, so die andere allen ursprünglichen Einfluß des Staates. Zwischen beiden also liegen alle andern beides verbindenden Theorien * und die gesammte Praxis, die, da niemals eines von jenen beiden Extremen ist realisirt worden, auf verschiedene Weise sich hier dem einen und dort dem andern nähert. Meine Absicht geht eigentlich nur dahin, eben diese mannigfaltige Praxis der Staaten nicht als ein unbestimmt Fließendes aufzufassen, das sich nur durch Willkür und Zufall hier so, dort anders gestaltet, sondern bestimmte Hauptzüge in diesen verschiedenen Gestaltungen und Gründe dazu nachzuweisen. Ich will weder Vorschriften geben, wie weit der Staat seinen Einfluß auf die Erziehung ausdehnen soll und wohin nicht, noch historische Untersuchungen anstellen, weßhalb in dem einen Staat und zu der einen Zeit diese Ansicht geherrscht habe, anderswo aber eine andere: sondern zwischen diesen beiden Aufgaben schwebend, möchte ich nur ein Fachwerk aufstellen für diese Untersuchungen, um nämlich die Staaten selbst und die Gesichtspuncte, von denen sie haben ausgehen können, zu classificiren, und damit zugleich ein Mittel zur Verständigung über die verschiedenen Theorien, wie nämlich die eine vielleicht unter solchen Umständen anwendbar sein könne, und die andere unter anderen. Hierzu weiß ich aber kein anderes Verfahren als dieses. Staat und Erziehung sind zwei Begriffe, die an und für sich nicht zusammenfallen; denn der Staat ist ein Verhältniß der erwachsenen Menschen unter sich, und in dem Begriff liegt keine Beziehung darauf, woher die Erwachsenen kommen; und Erziehung ist ein Verhältniß der Generationen unter sich, indem die eine erzieht und die andere erzogen wird; und die Erziehung kann sehr gut gedacht werden ohne den Staat und vor ihm. Auch würden wir zu hoch steigen müssen und uns zu weit entfernen von der Wirklichkeit der Dinge, wenn wir zu einem gemeinschaftlichen höhern

* So stellt sich die Sache, wenn man außer der Familie, als der häuslichen Gesellschaft, nur den Staat kennt, und von der bürgerlichen Gesellschaft, welche die Mitte zwischen der Familie und dem Staate bildet, keinen Begriff hat. Die Theorie des Herausgebers über das Schulregiment wenigstens liegt durchaus nicht zwischen der Einen (absolutistischen oder radicalen) Ansicht, nach welcher der Staat omnipotent, und der andern, eben so absurden, nach welcher er impotent sein soll.

A. d. H.

Digitized by Google

Begriff aufsteigen wollten. Also bleibt nur übrig, daß wir beide als außer einander betrachten und fragen: gibt es etwas und was gibt es im Staat, wodurch er von der Erziehung viel oder wenig an sich reißt? und gibt es etwas und was ist es in der Erziehung, wodurch sie dem Staat oder einer bestimmten Vorrichtung desselben anheimfällt? Bestätigt und bestimmt sich gegenseitig, was wir von beiden Puncten aus finden: so werden wir dann wenig gegen unsere Untersuchung einwenden können.

Freilich scheint hier unser Vorhaben gleich anfänglich in die Unendlichkeit sich ausdehnen zu müssen, wenn doch das erste, was wir gebrauchen, ein Begriff ist vom Staat, dieser aber noch ganz streitig ist unter denen, welche über diese Gegenstände philosophiren. Wo träfe man aber nicht auf dieses Uebel, wenn man aus irgend einem Gebiete der realen Wissenschaften einen einzelnen Gegenstand der Untersuchung herausnimmt? Mit den ersten Schritten ist man bei den Principien, und somit auch auf dem Gebiet eines unendlichen Streites. Und vielleicht können wir ein Großes gewinnen mit einem einzigen Schritte. Man kann nämlich die verschiedenen Begriffe vom Staat wohl auf zwei Classen zurückführen. Die eine ist die negative, indem nämlich als das eigentlich handelnde Princip auf diesem ganzen Gebiet des gemeinsamen Lebens der Trieb und die Willkür der Einzelnen gesetzt wird, und der Staat nur das Nebeneinanderbestehen dieser Triebe und Freiheiten sichern und den Mißbrauch verhüten soll. Einem Staate, der ein solcher sein will, ziemt es offenbar nicht, sich die Erziehung anzumaßen; oder wenn er es thut, so darf es nur interimistisch sein, weil er nämlich sein Geschäft noch nicht hinlänglich versteht, und er verspricht aufzuhören mit der Erziehung, sobald er selbst wird weiter fortgeschritten oder besser erzogen sein. Denn ein solcher muß auch die Freiheit der Einzelnen als die eigentlich positive Kraft, der er dient, möglichst wenig beschränken; und wie barbarisch müßte er sein, wenn er nicht sähe, daß eben dieses eine der theuersten und genußreichsten Aeußerungen der Freiheit ist, wie die Eltern ihre Kinder sich anbilden und ihr innerstes Dasein in ihnen zu vervielfältigen suchen, und daß er seinem Beruf wenig entspricht, wenn er zwar seinen Unterthanen möglichste Freiheit lassen will in ihrem Verfahren mit den Dingen, mit denjenigen aber, die ihnen ja viel eigenthümlicher angehören als irgend Dinge, welche sie um sich versammeln können, wollte er sie nicht verfahren lassen nach der Lust ihres Herzens und nach ihrer Vorstellung von ihrem eigenen Vortheil. Darf ihm gleich ein wenig bange sein, daß bei so ungestörter Freiheit in der Erziehung viele Menschen ganz verdorben würden für das Ganze: so darf er sich doch nur vorbehalten, ihr Verderben, wenn es sich hernach auf eine strafbare Weise

Digitized by Google

äußert, alsdann zu zügeln und zu lähmen, und muß vertrauen, daß doch menschlicher Wahrscheinlichkeit nach auf diesem Wege jedes künftige Geschlecht nicht nur nicht schlechter werde dargestellt werden, als das vorige, sondern auch daß seine Unterthanen bei möglichst freiem Verkehr und ungestörtem Gedankenwechsel schon von selbst zu einer bessern Erziehung gelangen werden. Freilich kann es ihm bequemer sein, die Menschen sich zahmer zu erziehen, als die Rohheit, welche besser verhütet worden wäre, hernach durch Strafen zu bändigen. Aber diese Bequemlichkeit ist ihm nicht erlaubt; denn mit demselben Recht müßte ihm auch manches andere bequemer gewesen sein, zu bilden und positiv zu bestimmen als bloß zu verwahren und abzuwehren; und er würde hier auf dem entscheidenden Punct umkehren und aus einem negativen ein positiver werden. Soll er sich also treu bleiben: so muß ihm seine Strafgesetzgebung nach Innen zu Alles sein; durch diese muß er Allem zu steuern wissen, und dabei alles Falsche und Mangelhafte der Erziehung ruhig gewähren lassen. Ganz anders freilich ist es, wenn der Staat selbst nicht bloß als eine hemmende, sondern als eine selbst hervorbringende, bildende, leitende Kraft angesehen wird;* und diese Voraussetzung sieht nicht aus, als wenn wir sie eben so mit Einem Strich abmachen könnten, sondern als käme es darauf an, was nun der Zweck des Staates sei, um zu bestimmen, wie nahe demselben die Erziehung liege oder wie fern. Doch vielleicht können wir auch so um die schwierige und hier nicht füglich auszumachende Frage über den Zweck des Staates herumkommen, wenn wir uns gefallen lassen, diesen Zweck ganz allgemein zu setzen, daß alles, was der Mensch auf Erden zu thun hat, durch den Staat solle hervorgebracht werden, und er die Gesammtthätigkeit des Menschen bilden und leiten. Dann würde die erste und strengste Form sein, daß der Staat alles, was er hervorbringen soll, selbst thäte, alle Einzelnen aber nur mechanisch in seinem Dienste wären. Nächstdem aber ließe sich auch denken, daß er die Einzelnen zu demjenigen, was gethan werden soll, erziehe und unterrichte, wenn dieses überhaupt möglich ist, damit er der mechanischen Correction und Aufsicht im Einzelnen überhoben sei. Man

---

* Ansehen kann ich freilich ein Ding für das, was es nicht ist — wenn ich nämlich ein unverständiger Mensch bin, dessen Denken sich nicht nach der Beschaffenheit des Gedachten richtet. So wird in diesem Augenblicke von den Communisten und sogenannten Socialisten der Staat auch angesehen, als könnte er die Menschen unmittelbar ernähren, was er aber eben nicht kann. Nicht minder verrückt ist es, den Staat anzusehen, als könne er lehren und erziehen; er kann das nun einmal so wenig als mein Stiefelknecht rechnen kann, und wird es auch nie lernen.

A. d. H.

Digitized by Google

könnte auf dieſe Weiſe ſagen, daß für einen ſolchen Staat alles andere nur Sache der Noth ſei und zwiſcheneintretendes Weſen, die Hauptſache aber, daß er die Menſchen für die Geſchäfte des Staates erziehe, und habe er dieſes vollkommen erreicht: ſo brauche er es nur gleichmäßig fortzutreiben und könne in demſelben Maß alles Andere ruhen laſſen. Iſt nun der Zweck des Staates allgemein: ſo gehört die Erziehung als eine natürliche Thätigkeit des Menſchen auch dazu, und der Staat wird zuerſt unmittelbar ſelbſt erziehen, demnächſt aber auch Einzelne zum Erziehen immer kräftiger und ſicherer bilden, und jenes durch dieſes allmälig beſchränken. Iſt aber ſein Zweck nicht ſo allgemein: ſo bleibt dennoch die Form weſentlich dieſelbe, und Jeder ſieht, daß der Staat zwar was zu ſeinem Zwecke gehört, unmittelbar ſelbſt thun, zugleich aber darauf bedacht ſein werde, für das was in ſeinem Zwecke liegt zu erziehen, und daß er nur ſo lange ackerbauen, handeln und mehr dergleichen ſelbſt thun darf, bis er ſich ihm und ſeiner eigenthümlichen Natur angemeſſene Landbauer, Kaufleute und was ſonſt erzogen hat. Auf jeden Fall alſo fällt ein Erziehen in den Zweck des Staates; aber auf jeden Fall auch theilt es ſich. Iſt ſein Zweck ein beſtimmter: ſo wird er für dieſen theils unmittelbar handeln und theils für ihn erziehen; iſt er aber zweckmäßig ganz allgemein: ſo wird er unter anderem auch unmittelbar erziehen, nächſtdem aber beſonders die Erzieher erziehen. So daß immer wieder, und ohne ſonderliche Rückſicht auf den Inhalt des Staatszweckes, alles ankommt auf das Maß, in welchem die Erziehung ſein Geſchäft werden kann oder nicht.

Um aber hier alles Mißverſtändniß zu vermeiden, müſſen wir uns erinnern, daß der Staat, ſein Zweck ſei auch welcher er wolle, eine Geſellſchaft ſei von Regierern und Regierten, ſeien es auch dieſelben und jeder nur in dem einen Act Obrigkeit und in dem andern Unterthan, aber ohne dieſe Form gänzlich iſt kein Staat, und man kann nur von demjenigen ſagen, daß der Staat es thue, was durch dieſe Form hindurch geht. Darüber alſo, daß das Erziehen eine gemeinſame und öffentliche Angelegenheit ſei im Staat, kann wohl überall kein Zweifel ſein nach dem Obigen, aber wir werden nur im eigentlichen Sinne ſagen, daß der Staat erzieht, wenn entweder die Maßregeln und Weiſen der Erziehung zwar zunächſt im Volk ihren Grund und Urſprung haben, aber von der Regierung entweder modificirt oder ſanctionirt werden, und ſie über deren Ausführung wacht, oder noch mehr, wenn ſie von der Regierung ſelbſt ausgehen und vom Volke nur angenommen und ausgeführt werden. Nicht aber jedesmal, wenn im Volk eine gemeinſame oder auch öffentliche Erziehung ſtattfindet, von der

Digitized by Google

aber die Regierung weiter keine Kenntniß nimmt, darf man ſagen, der Staat erziehe, auch nicht wenn die Regierung nur über das Was in Sachen der Erziehung diejenige Aufſicht führt, wie z. B. auch eine proteſtantiſche Regierung über die katholiſche Kirche in ihrem Lande ausübt, ſondern dann erziehen immer nur die Regierten, die dann für den Staat nur als Einzelne daſtehen, wie feſt ſie auch durch Sitte und öffentliche Meinung an eine gemeinſame Weiſe mögen gebunden ſein. Damit wir nun das Maß finden, in welchem in dieſem Sinne dem Staate die Erziehung zuſteht, ſcheint das rathſamſte, daß wir zuſammenhalten den Zuſtand eines Volkes, ehe es Staat geworden iſt, mit ſeinem Zuſtande unter der Form des Staates, und daß wir fragen, ob ſich denn und was in Bezug auf die Erziehung dadurch ändere, daß in dem Volke nun der Gegenſatz von Obrigkeit und Unterthanen herausgetreten iſt. Und es ſcheint wirklich hiebei alles auf die Weiſe und die Bedingungen dieſer Veränderung anzukommen, die Frage hingegen, wie man den Staatszweck zu denken habe, und wie in dem einen Staate dieſer, in dem andern jener Theil desſelben mehr hervortrete, dieſe ſcheint mehr auf die verſchiedenen Grundſätze zu führen, nach denen die Erziehung, gleich viel ob vom Volke oder vom Staat, wird geleitet werden, als auf den Umfang, in welchem der Staat als ſolcher ſich ihrer annehmen wird.

Es iſt nicht meine Abſicht auf einen erdachten Naturſtand zurückzugehen, mag es nun ein feindſeliger ſein oder nicht, ſondern nur auf denjenigen, der uns als unmittelbar an den eigentlichen bürgerlichen Zuſtand grenzend wirklich in der Geſchichte gegeben iſt, nämlich auf den Zuſtand, da mehrere Familien ohne beſtimmte Form einer Verfaſſung ein ſehr ähnliches Leben bei einander leben, mit einem allgemeinen Namen auf den Zuſtand der Horde. Auch in dieſem Zuſtande laſſen ſich ſchon ſehr verſchiedene Stufen der Bildung denken, und nach Maßgabe derſelben eine feſtere und zuſammengeſetztere Sitte oder eine loſere und einfachere. In dieſer ſind ausgedrückt die ſchon gegebenen Regungen des ſittlichen und religiöſen Gefühls; in dieſer erhalten ſich die Uebungen und Fertigkeiten, welche zu der der Horde eigenen Erwerbsweiſe gehören. In dieſer Sitte wächst dann auch auf und übt ſich die Jugend, und wird alſo, wer wollte es anders ſagen? wirklich erzogen. Leben die Menſchen wie im dürftigen Klima die Grönländer und ihre Verwandten mehr nur neben einander, ſo wird auch die Erziehung mehr der Privaterziehung gleichen. Gibt es dagegen ſchon ein gemeinſames Leben mit einander und durch einander, ſo wird auch jenes Analogon von Erziehung dieſen Charakter annehmen und mehr einer öffentlichen Erziehung glei-

Digitized by Google

chen. So daß wir jenen Gegensatz schon jenseits des Staates verfolgen können und er also nicht erst durch diesen entsteht.* Wenn nun eine solche Horde schon lange patriarchalische Häupter gehabt, wenn sie schon bisweilen vorübergehend im Kriege oder bei Verhandlungen mit anderen Stämmen unter strengeren Formen gestanden hat, und diese sich nun auf die einfachste Weise in ihr festsetzen und consolidiren, so daß sie von nun an für sich einen kleinen Staat bildet, gleich viel unter welchen von den drei Formen er vorzüglich steht, ohne daß sie ihre Lebensweise ändert oder ihre Zwecke ausdehnt: was ist für ein Grund, daß die neu entstandene Regierung sich sollte der Erziehung annehmen? Es wäre dieß eine Willkür, die in diesem Zustande nicht denkbar ist, denn auch das ist nicht denkbar, selbst wenn Reibungen entstehen und innere Unruhen, daß ein Einzelner nun aus dem Geleise der Sitte weichen und seinen Kindern eine Richtung geben sollte, welche gegen den Sinn und den Geist des Ganzen angienge. Wenn also nicht ein fremdartiges Element hinzukommt, wird Alles im vorigen Gange bleiben, und die Erziehung wird daran, daß die Gesellschaft die Form der bürgerlichen angenommen hat,* keinen unmittelbaren Antheil nehmen. Sowohl der Charakter der Erziehung wird derselbe bleiben, als auch die Rechte der Eltern über ihre Kinder. Aus dieser einfachen Betrachtung scheint zweierlei zu folgen. Einmal, und dieß ist der Hauptsatz, auf welchem alles Folgende ruht, da Sitten und Gebräuche in einem Volk überall älter sind, als die Verfassung, kann auch dasjenige in der Erziehung, was auf der Sitte ruht, in einem folgenden Zustande eben so wenig, als in diesem ursprünglichen, als von der Regierung ausgegangen und von ihr erzeugt angesehen werden, sondern dieses ist wohl überall auch in seinen allmäligen Umwandlungen das unbewußte Erzeugniß freilich nicht der Einzelnen als solcher, auch nicht der Weisesten und Kunstverständigsten, denn auch diese können nur allmälig und durch einen unmerklichen Einfluß daran rühren, auch nicht das Erzeugniß des isolirenden

*Das scheint fast Niemand von denen zu wissen, die heutzutage über das Schulregiment öffentlich reden. Es gibt eine Erziehung, die nicht Staatserziehung ist.
A. d. H.

*Die Griechen und Römer kannten nur Stadtstaaten, und daher fiel für sie die bürgerliche Gesellschaft mit der politischen — dem Staate — zusammen. Daß aber so viele Neuere auch noch immer die bürgerliche und die politische Gesellschaft nicht zu unterscheiden wissen und beide für dasselbe halten, wie es oben von Schleiermacher ebenfalls geschieht, ist sehr zu beklagen. Die Möglichkeit reeller Freiheit in einem Staate beruht darauf, daß diese Unterscheidung gemacht werde.
A. d. H.

Digitized by Google

Privatlebens, ſondern das gemeinſame aber freie und nur in freier Gemeinſamkeit gedeihende unbewußte Erzeugniß des Volkes. Die Regierung kann es im beſten Falle beſchützen und ſanctioniren, wenn hiezu ein Bedürfniß entſteht, ſie kann im ſchlimmſten Falle dagegen kämpfen und es zu unterdrücken ſuchen, aber herbeiführen kann ſie es nicht. Wenn man nun ſagt, die Erziehung ſei eigentlich nur die natürliche Aeußerung des Selbſterhaltungstriebes der Gewohnheit, ſo iſt damit gerade dieſes in der Sitte begründete ſich auf ſie beziehende Moment der Erziehung gemeint, und was hier thätig iſt, iſt alſo der Selbſterhaltungstrieb des Volkes abgeſehen von ſeiner Verfaſſung, nicht der Selbſterhaltungstrieb des Staates und der Regierung. Der Beweis hiezu findet ſich überall, wo ohnerachtet vieler Wechſel in der Verfaſſung das Weſen der öffentlichen Erziehung lange Zeit dasſelbe geblieben iſt, und wo ohnerachtet die Verfaſſung ungeändert dieſelbe blieb, die Maximen und Formen der Erziehung ſich allmälig geändert haben. Zweitens ſcheint zu folgen, daß wenn ein Volk, nachdem es dieſen urſprünglichen Zuſtand verlaſſen hat, vielleicht durch harte Schickſale und ſchwere Kämpfe hindurch wieder in einen ähnlichen zurückkehrt, ich meine zu einer durchgreifenden und die zufälligen Abweichungen beherrſchenden, ſeine eigenthümliche Natur ausdrückenden Sitte, und zu einer nach Verhältniß ſeines Umfanges genaueren oder weiteren Gleichförmigkeit gemeinſamer Bildung, alsdann auch keine Urſache mehr vorhanden iſt, warum die Regierung einen thätigen Antheil an der Erziehung nehmen ſollte, ſondern dann wird ihr höchſtens übrig bleiben durch die Sicherheit, welche ſie der Erziehungsthätigkeit des Volkes gewährt und durch die behütende Aufſicht, welche ſie darüber führt, ihre Beiſtimmung zu erkennen zu geben. Weder jene urſprüngliche, noch dieſe wiedererlangte Gleichheit wird eine abſolute ſein, ſondern nach größerem Maßſtabe bei der letzten, nach kleinerem bei der erſten wird ſich die Differenz gemeiner und edler Naturen offenbaren. Allein je conſtanter und bedeutender dieſe Unterſchiede ſind, um ſo mehr wird von ſelbſt durch das bloße Princip der Cohärenz wie es auch vor dem Staate waltet, das Gleichere ſich anziehen, und es werden ſich verſchiedene Kreiſe bilden mit einer relativ eigenthümlichen Sitte, welche hindern wird, daß in der Gemeinſchaft mit den geringeren die edleren untergehen, ſo wie auf der andern Seite das vorausgeſetzte herrſchende Princip der Gleichheit verurſachen muß, daß das gemeinere von dem höheren immer befruchtet wird, und nicht unter die Fähigkeit der Gemeinſchaft herunterſinkt. Bei dieſer Verkettung des Allgemeinen und des Beſonderen in Sitte und Bildung kann denn auch die Erziehung ohne Schaden ungeſtört fortgehen. Was hat denn nun den Pla-

Digitized by Google

ton bewogen, der ohngefähr diesen Fall voraussetzt, eine merkliche angeborene, aber doch nicht streng angeerbte und also nicht specifische Differenz seiner Bürger, was hat ihn bewogen dennoch dem Staat die Erziehung nicht nur ganz in die Hand zu geben, sondern sie auch zum stärksten Motiv für denselben zu machen, in einem Grade, wie es ein pädagogisches Regale nie gegeben hat und nie geben kann? Er hat offenbar ein Mittel gesucht, aber nur ein unausführbares und also schlechtes herausgegriffen gegen das Verderben seiner vaterländischen Demokratien und Aristokratien, deren jene mit demselben Eigensinn wie die Despotien oft ganz gemeine Menschen auf eine Stelle emporheben, die ihnen nie gebühren kann, die letzten aber die äußere Dignität noch festhalten wollen, wenn die innere längst erstorben ist, und der herrschende Stamm seine ursprünglichen Vorzüge längst verloren. Indem der große Mann bei der Idee des Staates beide Gebrechen zugleich heilen will, hat ihn seine Construction auf diesen Punkt geführt.

Setzen wir nun einen andern Fall, die Horde nämlich gehe nicht durch sich selbst und nicht in sich selbst zur bürgerlichen Gesellschaft über, sondern ergreife selbst eine andere oder werde von einer anderen ergriffen, und es entstehe ein Staat aus zwei früheren Gemeinheiten auf ungleiche Weise, so nämlich, daß die eine Horde die herrschende werde und die andere die dienende, welcher Fall auch denjenigen unter sich begreift, daß eine von beiden schon vorher eine bürgerliche Verfassung für sich gehabt habe, wie wird es dann mit der Erziehung werden? Offenbar kann dann nur in einem Falle alles im alten Gange bleiben, wenn nämlich der herrschende Stamm auch von Natur oder durch bildendere Schicksale der edlere, in edlerer Sitte gelebt und seine Jugend zu derselben erzogen hat, der unterworfene hingegen zurückstehend hinter jenem, roher und ungebildeter erscheint, und indem er seiner Sitte gemäß zu gleichem Zustande seine Jugend erzieht, keine Besorgniß erregt, daß der Eindruck der Ungleichheit zwischen beiden Theilen verschwinden könne. Wozu noch kommen muß, daß der siegende Stamm den unterworfenen auch bei seiner Lebensweise läßt, ihn von seinem Boden und aus seinen Gewerben nicht vertreibt, sondern ihn auf dieselbe Weise wie vorher, nur zu des Siegers Nutzen, fortleben läßt. In diesem und wie es scheint auch in diesem einzigen Falle wird nach einer solchen Zusammenschmelzung jeder Theil seine bisherige Erziehungsweise behalten, und also auch ohne weitere Dazwischenkunft der Regierung wie vorher fortsetzen können. Nur daß diese jede Neigung der Ueberwundenen, sich in die Sitten der Sieger einzuschleichen und ihre Erziehung nachahmend ihnen ihre höheren Vorzüge zu entwenden, eifersüchtig bewachen wird.

Digitized by Google

So lange nämlich wird alles ſo bleiben, als auch die Regierung das Verhältniß beider Theile im Staat gegen einander nicht zu ändern geſonnen iſt. Will ſie aber dieſes, oder ſind die Verhältniſſe beider Theile von vorn herein nicht völlig ſo beſtimmt, ſo wird zum Behuf einer ſolchen heterogenen Zuſammenſchmelzung auch das Erziehungsweſen umgewälzt werden müſſen, und dieſe Umwälzung kann dann nur von der Regierung ausgehen, ſo daß die Erziehung dann in ſo weit Sache des Staates werden muß.

Nämlich wenn entweder urſprünglich der unterworfene Stamm eine zu edle Sitte und Bildung hatte für die Lage, in die er bei der Zuſammenſchmelzung herabgeſtürzt wird, oder wenn er ſich allmälig nach langer Zeit dem herrſchenden genähert hat und zu beſorgen ſteht, er werde bald an Sitte und Bildung von dieſem nicht mehr zu unterſcheiden ſein, in dieſen Fällen wird der Staat in die Erziehung dieſes Stammes gewaltthätig, aber zerſtörend eingreifen; er wird deſſen Sitte auflöſen und die Erziehung unter das Geſetz ſtellen, wodurch ſchon großentheils das innere Leben verloren geht und mit beſchleunigter Geſchwindigkeit die Neigung wächst, ſich bei einer mechaniſchen Behandlung zu beruhigen. Es kann auch ſein, daß der herrſchende Stamm allmälig ſinkt aus gewohnter Trägheit derer, welche andere für ſich arbeiten laſſen, und dann kann es geſchehen, daß unter andern künſtlichen Mitteln ihn in ſeiner urſprünglichen Stellung zu erhalten der Staat auch in die Erziehung desſelben eingreift. Wie aber? Gegenüber einem unterworfenen Stamm, der im Begriff iſt ſich zu heben, wird dieß von einer Regierung, die ſelbſt dem herrſchenden Stamme angehört, ſchwerlich auf die rechte Weiſe geſchehen. Denn das Princip eines ſolchen Staates kann nicht ſchlimmer gefährdet werden, als wenn der Eindruck eines Wetteifers zwiſchen beiden Ständen entſteht. Alſo anſtatt der verfallenen Sitte und Bildung wieder aufzuhelfen, wozu auch im Ganzen wenig Hoffnung iſt, wird man durch die künſtliche Erziehung ſuchen dem geſunkenen Stande neue Vorzüge zu verſchaffen, welche der ſich hebende weniger geeignet iſt ſich zu erwerben. Ich will nicht ſagen, es folge ſtreng, aber die Erfahrung lehrt es, und ſo iſt es auch leicht zu begreifen, daß dieſe Vorzüge dann vorzüglich geſucht werden in der Einpfropfung irgend eines Fremden, das ſich in dem allgemeinen Verkehr der Staaten gerade geltend gemacht hat, denn der herrſchende Stand, welcher den ganzen Staat nach außen repräſentirt, iſt ausſchließend geeignet hiermit zu prunken. Dieß iſt die eine Art, wie das Fremde in die Erziehung kommt durch die Beſtrebungen einer ariſtokratiſirenden Regierung, ſie mag nun hiebei mehr als Geſetzgebung wirken oder mehr als Hof, und dieſes

Digitized by Google

iſt der zerſtörende Beruf des ariſtokratiſchen Staates in der Erziehung. Kommt aber beides in Einem Moment zuſammen, Unterdrückung des unteren Standes durch die Erziehung und falſche künſtliche Hebung des oberen, ſo iſt das Verderben vollendet, und nur eine beſonders waltende Vorſehung kann verhüten, daß entweder gänzliche Auflöſung erfolge oder gewaltſame Reaction. Denn durch Störung des naturgemäßen Erziehungsganges wird ein Volk in ſeinen innerſten Tiefen erſchüttert.

Es kann aber auch geſchehen, wenigſtens wollen wir den Fall ſetzen, daß die Regierung eines ſolchen Staates ſich von ihrem urſprünglichen Verhältniß der Angehörigkeit an deſſen obern Stand los macht und den Staat als wahre Einheit, was er eigentlich noch gar nicht war, ins Auge faßt. Sie ſtrebt dann danach, ohne jedoch zu revolutioniren, daß ſie beide Stände einander nähere, und, indem ſie dem unteren weitere Schranken öffnet, ſeine Kräfte vielſeitiger für das Ganze benutze und alles in ihm zur Reife bringe, wozu ſich die Fähigkeiten in dem bisherigen Zuſtande vorbereitet haben. Dieſes aber kann ſchwerlich geſchehen, wenn nicht an beiden Enden zugleich angefangen wird, bei der eben mannhaften Generation, indem man ſie vorſichtig und ſteigend emancipirt, und bei der eben heranwachſenden, indem die Erziehung einen Charakter bekommt, der die bisherige beſchränkende Sitte weit hinter ſich läßt. Indem nun hiebei weder die urſprüngliche Sitte des Standes das eigentlich handelnde Princip ſein kann, noch auch ſein allmäliges Emporſtreben, als welches ſich kein richtiges Ziel mit Bewußtſein vorzuſtecken vermag: ſo muß ein unmittelbares bildendes Eingreifen der Regierung eintreten. Dieſes nun iſt der Zeitpunkt, wo ein ſolcher Staat wirklich und nothwendigerweiſe erzieht, ja wo man ſagen darf, daß es ihm nur wohl gehen kann, wenn, um einen platoniſchen Spruch zu parodiren, die Regenten erziehen oder die Erzieher regieren, und an wen lieber, als an dieſe ſollten auch wohl die Philoſophen den Anſpruch abtreten, den ſie ſelbſt nicht durchführen können? Denn man kann mit Wahrheit ſagen, auf dieſem Uebergangspunkt von ariſtokratiſcher Zweiheit zu wahrhafter Einheit, die dann immer, wenn es auch in der äußeren Form minder heraustritt, dennoch ſich monarchiſch geſtaltet, iſt das Erziehen die Hauptſache und ſelbſt wichtiger als das richtige Verfahren bei der allmäligen Eröffnung der inneren Schranken, denn wenn hiebei etwas verſehen iſt, ſo wird die Erziehung es leicht wieder gut machen durch die Maſſe von berichtigenden Einſichten, die ſie entwickelt. Hat man aber im pädagogiſchen Proceß einen unrichtigen Weg eingeſchlagen, ſo können dadurch die beſten und richtigſten Maßregeln der inneren Verwaltung nur unwirkſam gemacht und gleichſam Lügen geſtraft werden.

Digitized by Google

Ich möchte noch hinzufügen, hat die Regierung in diesem Sinne einmal angefangen zu erziehen, so darf sie auch nicht eher aufhören, bis jener Zustand einer Einheit der Sitte und einer gleichnamigen Bildungsstufe dem Wesen nach beide Stände mit einander vereint, sonst möchte sie das Volk in einem Zustande von Verwirrung und Rathlosigkeit sich selbst überlassen, und das zweite Uebel könnte ärger werden denn das erste.

Einige Folgerungen aus dem eben Dargestellten kann ich nicht übergehen. Große Aehnlichkeit mit dem Verhältniß zweier solcher ursprünglich ungleichartiger Stämme hat in unsern Verfassungen das Verhältniß des Adels zum Bürgerstande. Sollte man nicht sagen können, daß eigentlich die Ausgleichung zwischen beiden mit Sicherheit da beginne, wo beide an demselben Erziehungssystem theilnehmen, und in keiner Beziehung mehr besondere Anstalten getroffen werden, einen auszeichnenden Charakter des Adels in dem heranwachsenden Geschlecht weder durch eigne öffentliche Bildungsanstalten noch durch Ausschließung von den nur für den Bürgerstand gestifteten hervorzurufen? Der erste Grund aber zu dieser Vereinigung wird wohl weniger durch die Regierung gelegt, als dadurch, daß die Kirche und der allmälig aus dieser hervorgehende wissenschaftliche Verein von dem politischen Unterschiede beider Stände keine Notiz nehmen. Zweitens scheint zu folgen, daß wenn irgend wo eine Regierung die Erziehung des ganzen Volkes nach einer solchen Maxime verwaltet, wie die aristokratische Regierung die des niederen Standes, wenn sie fürchtet, er werde dem höheren zu Kopfe wachsen, oder auch wenn sie ihn sucht in neue außer seiner ursprünglichen Lebensweise liegende Bahnen zu führen, ohne ihn dennoch höher zu erheben, lediglich seiner Nutzbarkeit halber, so ist sie für vollkommen tyrannisch zu halten dem Geiste nach. Drittens, wenn jemals eine Regierung das ganze Volk so behandelt, wie jene aristokratische den höheren Stand, nachdem er in sich selbst einzusinken angefangen, also wenn sie pädagogisch am Volke künstelt und schnitzelt und ihm Fremdes einimpft: so will sie einer gewissen allgemeinen Tauglichkeit für die Welt zu Liebe seine Eigenthümlichkeit verfallen lassen und verräth wenig Vertrauen zur Sicherheit seines Bestehens. Oder wenn gar ein Volk sich selbst überlassen diesen Weg in der Erziehung einschlägt, so daß die Volksbildung nicht mehr durch eine herrschende Sitte in einer gewissen Gleichförmigkeit erhalten wird, sondern in eine chaotische Masse von Zufälligkeiten und Willkürlichkeiten zerfällt, so leidet das Leben des Volkes in seiner innersten Wurzel, und der tiefste Verfall ist unmittelbar vorauszusehen oder eigentlich ingeheim schon vorhanden, und wird durch Erziehungskünsteleien, die doch kein dauerndes sich selbst pro-

Digitized by Google

ducirendes Leben bekommen, weder verhindert noch gehemmt, sondern nur prächtiger zur Schau getragen werden.

Nun ist noch übrig, von der größten Form des Staates zu reden, (denn die bisher genannten sind immer nur kleine) wenn nämlich ein Staat im großen Styl sich bildet und plötzlich oder allmälig, indem er eine Menge von einzelnen Stämmen, mögen sie schon eine Verfassung gehabt haben oder nicht, in Ein großes Ganzes zusammenfaßt. Ist die erste Erschütterung überstanden: so sucht denn doch jeder Stamm sein eigenthümliches Dasein wieder, das Inbegriffensein in die große Einheit gestaltet sich ihm nur zu einer äußern Relation, die alte Sitte und Weise behauptet ihr Recht überall, wo sie nicht durch die nur als äußere gefühlte Gewalt gehemmt wird. In der Sitte hat die Erziehung ihren Halt, und reproducirt also mit wenigen Abweichungen noch immer das alte abgesonderte beschränkte Leben des einzelnen Stammes, ohne die Einheit des großen Ganzen in sich aufzunehmen. Der Staat ist so lange eigentlich nur nach Außen hin eine Einheit, nach Innen aber eben so wenig als jener aristokratische Staat, sondern nur eine noch zusammengesetztere Vielheit. Es kann nun lange Zeit gehen, zumal bei einfachen politischen Verhältnissen, daß die verschiedenen Theile des Staates nur ein Aggregat bilden und unter sich fast eben so viel Eifersucht haben, als gegen einzelne Theile anderer ähnlicher Staaten. So lange hat auch die Regierung eben so wenig Ursache, sich in die Erziehung zu mengen, als wenn sie nur mit einem einzelnen dieser Theile zu thun hätte. Aber früher oder später wird eine Zeit kommen, wo sie es fühlen wird, daß es nothwendig ist, die Vielheit in eine wahre Einheit umzuprägen, jedem organischen Theile das Gefühl des Ganzen lebendig einzubilden und diesem Gefühl das des eigenthümlichen Daseins unterzuordnen, damit nicht die Liebe zum Stamm und zum Gaue der Liebe zum Vaterlande und zum Volke entgegenstrebe. Wie vielerlei Mittel nun auch hiezu zu Gebote stehen, um die erwachsene Generation zu bearbeiten, sie wird sich doch getrieben fühlen, das Werk zugleich bei der heranwachsenden zu beginnen, weil sie sonst über dem immer zu erneuernden Gebrauch jener Mittel niemals zum Ziel wirklich kommen kann. Nun also beginnt sie, sich der Erziehung anzunehmen und auf dieselbe positiv einzuwirken, um die einzelnen Theile einander näher zu bringen, damit sie eben so zu einem Gefühl ihrer Identität mit dem Ganzen kommen, wie die einzelnen Glieder des Stammes auf dieselbe Weise das Gefühl ihrer Identität mit diesem haben und immer wieder aufs neue empfangen*). Es ist auch klar, daß

*) Wenn das eine Regierung thut, so handelt sie just so klug wie Jemand, der

Digitized by Google

die kleinere Einheit ſich dieſes Gefühl der höheren nicht aus ſich ſelbſt geben kann, ſondern daß es ihr von der höheren kommen und dieſe ſich ihr gleichſam innerlich offenbaren muß. Dieß muß alſo ein Werk der Regierung ſein, welche in einem ſolchen Staate von vorne herein das Gefühl der Einheit des Ganzen ausſchließend hat und es erſt allmälig mittheilen kann, und der Staat kann unter dieſen Umſtänden die Erziehung auch nicht in den Händen der Kirche laſſen, welche ihr Beſtreben, die Menſchen zu einer höheren geiſtigen Einheit zu verbinden, an das perſönliche Gefühl des Einzelnen und an das allgemeinſte Gefühl der menſchlichen Natur anknüpft, ohne an der Bildung einer größeren Nationaleinheit einen entſchiedenen Antheil zu nehmen. Eben ſo klar iſt, daß man nicht ſagen kann, dieſes Gefühl ſei im Volke, wenn es auch in allen Einzelnen wäre, ſich aber nicht fortpflanzte. Es muß alſo zunächſt in der Erziehung ſein, und indem es in die erſte Periode der Erziehung zurückgeht, worin beide Geſchlechter nicht getrennt ſind, kann es ſich allmälig in ein angeborenes verwandeln. Hat es ſich aber erſt als ein ſolches bewährt: ſo iſt auch kein Grund, warum die Regierung länger ſollte die Erziehung, die doch von Natur nicht ihr Geſchäft iſt, dazu machen, und ſie nicht vielmehr in die Hände des Volkes zurückgeben. Und ſo kommen wir auch hier wieder auf die erſte Annahme zurück, und finden mit dem Grunde für dieſen Beruf des Staates auch zugleich die Grenze desſelben.

Dieſes alſo iſt meine Antwort auf die Frage: Wie kommt der Staat rechtmäßiger Weiſe dazu, einen thätigen Antheil an der Erziehung des Volkes zu nehmen? Dann nämlich und nur dann, wenn es darauf ankommt, eine höhere Potenz der Gemeinſchaft und des Bewußtſeins derſelben zu ſtiften *). Alle andern Motive ſind entweder verderblich — und

---

einen durchlöcherten Strumpf, anſtatt ihn ſtopfen zu laſſen, mit Grüneberger begießen wollte, weil der eine zuſammenziehende Kraft haben ſoll. Der Staat kann wohl den Familien, reſp. ihren Beauftragten, die Erziehung und den erziehenden Unterricht erſchweren oder auch verbieten; er kann aber nicht ſelber erziehen und erziehend unterrichten, und wenn er es doch verſucht, ſo erlebt er, was wir in dieſem Augenblicke in Deutſchland und eben ſo in Frankreich ſehen.

A. d. H.

*) Auch dann nicht einmal, weil es nun einmal ein Geſetz der ſocialen Phyſik iſt, daß Unterricht, vom Staate gegeben, entweder kein erziehender oder auch gar ein demoraliſirender iſt. Schulen für Weberkunſt, Seidenbau und ähnliche, in denen die Lehrlinge zu erziehen nicht die Abſicht iſt, kann der Staat allenfalls einrichten, und auch dieſe werden in ſeiner Hand nicht einmal ſonderlich gedeihen.

A. d. H.

Digitized by Google

die Regierung ſetzt ſich dann in Streit mit der natürlichen Entwickelung des Volkes, wie in den vorher aufgeführten Fällen —, oder ſie ſind unhaltbar. Deren ſind freilich viele beigebracht worden und könnten noch angeführt werden, wenn es lohnen könnte, willkürliche Einfälle zu prüfen, welche immer nur in den Köpfen der Theoretiker geweſen ſind, niemals aber die handelnden Perſonen wirklich geleitet haben. Nur die Frage verdiente noch Berückſichtigung: Wie kann der Staat, wenn er an der Grenze ſeines Berufes angekommen iſt, die Erziehung, die er ſo lange verwaltet hat, in die Hände des Volkes zurückgeben, ohne wenigſtens vorübergehend eine Art von Auflöſung und Verwirrung zu verurſachen, und wie ſoll ſich überhaupt nach dieſer Zurückgabe die Erziehung geſtalten? Offenbar kann ſie nie wieder eine Privaterziehung werden. Dieſe muß vielmehr, wenn man nämlich von den Söhnen redet, welche einſt mit dem Staate zu thun haben, nicht von den Töchtern, welche immer nur dem Hauſe anheimfallen — aber von Privaterziehung der Söhne kann, wenn ein wahres Volksgefühl wirklich lebendig geworden iſt, nicht mehr die Rede ſein, da eine ſolche nur Willkür ausbrütet und nur in der Sehnſucht nach Willkür oder in dem Mangel an Gemeinſinn ihren Urſprung hat. Als eine öffentliche Erziehung wird ſie unter den Betrieb und die Leitung des Volkes ſelbſt geſtellt und durch den in demſelben herrſchenden gleichen Sinn in Gleichheit gehalten. Es kann aber ein großer Staat von der Art, wie wir zuletzt betrachtet haben, auf der Stufe, auf die er eben durch die pädagogiſche Thätigkeit der Regierung gekommen iſt, nicht beſtehen unter andern, ohne eine Communalverfaſſung, welches ſchon der Augenſchein lehrt, auszuführen hier aber nicht der Ort iſt. An dieſe alſo, die durch ihre Gemeinſchaft mit der Kirche und mit dem wiſſenſchaftlichen Verein, deſſen Glieder durch ſie zerſtreut ſind, auch intellectuell belebt wird, geht die Erziehung über*), und bleibt ſo auch mit der Regierung in dem indirecten Zuſammenhang, in welchem alles, was das Volk be-

*) Die bürgerliche (Local-)Gemeinde iſt ein Ding für ſich und die kirchliche Localgemeinde iſt wieder ein Ding für ſich. Wollen die Kirchengemeinden Schulen unterhalten, ſo muß ihnen das, unter Aufſicht der Polizei, ganz ſo frei ſtehen wie jedem Privaten und jeder Corporation und Aſſociation. Die öffentlichen Schulen müſſen nun zwar Angelegenheit der bürgerlichen Geſellſchaft, aber nicht Angelegenheit der einzelnen Localgemeinden ſein. Ohne hier eine Definition der bürgerlichen Geſellſchaft geben zu wollen, nenne ich als Beiſpiel hier die acht Provinzen, aus denen der preußiſche Staat beſteht. Jede dieſer Provinzen hat Alles, um den Begriff einer bürgerlichen Geſellſchaft zu realiſiren.

A. d. H.

Digitized by Google

trifft, mit ihr ſtehen muß, nur daß diejenigen, die ihn vermitteln, nicht mehr eigentlich als Staatsbehörde, ſondern nur die einen als Vertreter des Volkes bei der Regierung, die andern als Vertreter der Regierung beim Volke anzuſehen ſind. Auf dieſe Weiſe behält auch die Regierung in ihrer Gewalt, dieſen Uebergang, für den ſich doch kein Augenblick als der einzig richtige nachweiſen läßt, allmälig zu veranſtalten, und eben dadurch aller Verwirrung vorzubeugen. — Intereſſante Unterſuchungen hiſtoriſcher Art knüpfen ſich hier an, wie nämlich und warum überhaupt hier mehr, dort weniger Gewicht auf die Erziehung gelegt wird, ohne daß die Reſultate bedeutend verſchieden wären *); wie und warum ein Staat eine lange, ein anderer eine kurze Periode eigentlicher pädagogiſcher Geſetzgebung und Verwaltung des Erziehungsweſens durch die Regierung gehabt hat, und ob und wie dieſes mit einer mehr ruhigen oder mehr ſtürmiſchen Entwickelung des ganzen politiſchen Daſeins zuſammenhängt. Dieſe Unterſuchungen muß ich zur Seite liegen laſſen, indem ich nicht einmal diejenige für jetzt ausführen kann, welche mir eigentlich noch obliegt.

Ich ſollte nämlich nun noch von dem Begriff der Erziehung ausgehend ebenſo zeigen, ob und wie denn ſie vermöge ihrer Natur in den Staat hineinfällt, wie ich an der natürlichen Geſchichte des Staates gezeigt habe, weßhalb und inwiefern ſich die Regierung des Erziehens anmaßt. Dieſe Unterſuchung würde erſt dem Reſultat der vorigen ſeinen rechten Inhalt geben und uns zeigen, was denn nun der Staat, inſofern ihm das Erziehen obliegt, zu thun, und wie er zu Werke zu gehen habe. Allein anſtatt dieſes zu gleicher Länge mit dem vorigen auszuſpinnen, will ich Zeit und Geduld ſchonen und mich nur auf einige Grundſtriche beſchränken, aus denen das andere leicht abzunehmen ſein wird. Zum Glück nämlich glaube ich, daß ich mich auch hier der ſchwierigen Frage überheben kann, was die Erziehung ſei, deren Beantwortung ja zugleich die Grundzüge eines pädagogiſchen Syſtems enthalten müßte. Denn da wir die Sache nur in Beziehung auf den Staat betrachten: ſo kann ich davon kommen mit einer oben abgeſchöpften Beſchreibung der Seite der Erziehung, welche dem Staat zugewendet iſt. Wenn ich mich nun auf dieſen Punct ſtelle: ſo ſehe ich aus Folgendem, daß es bei der Erziehung vornehmlich auf dieſes beides ankomme. Iſt nämlich die Erziehung vollendet: ſo wird der Menſch abgeliefert an den Staat als deſſen Bürger,

*) Dieß erklärt ſich leicht: wo bei einem Staatsſchulweſen der günſtigſte Fall eintritt, da ſind ſeine Erfolge = 0.

A. d. H.

Digitized by Google

das heißt, er ſoll tüchtig ſein, als lebendiger organiſcher Beſtandtheil des Ganzen zu handeln und irgend eine beſtimmte Stelle in demſelben einzunehmen. Der Staat aber, um als chriſtlicher Bürger eines chriſtlichen Staates zu reden, verlangte bis noch vor kurzem wenigſtens, daß zuvor die chriſtliche Kirche ihn als ihr Mitglied ſollte angenommen haben, und der Erzieher mußte auch dieſes präſtiren, wobei zugleich ſtillſchweigend bedungen wurde, daß er in allen Geſchäften des Staates als Bürger keines Dolmetſchers bedürfe, ſondern bei der Sprache des Landes und alſo auch für ſein Theil bei der darin niedergelegten Form und Maſſe des Denkens hergekommen ſei. Hat nun der Erzieher dieſes erwieſen und iſt ſein Zögling angenommen worden: ſo kehrt er ſich um zu der rein menſchlichen Geſellſchaft im Staate und in dem Maß, als er ſelbſt ſein Werk für gelungen hält und ſich etwas darauf zugute thut, empfiehlt er dieſem ſeinen Zögling als eine anmuthig ausgeſtattete eigenthümliche Natur, im Beſitz alles deſſen, was in der Geſellſchaft geachtet werde, und zwar auf eine eigenthümliche Weiſe. Hieraus nun, wie dieſes täglich geſchieht und übereinſtimmend, wie ſehr man ſich über die Erziehung auch ſtreite, ſehe ich, daß es auf zweierlei ankommt. Zuerſt nämlich, daß der Menſch gebildet werde zur Aehnlichkeit mit den großen Gemeinweſen, in denen er ſeinem natürlichen Schickſal zufolge leben ſoll, von welcher Aehnlichkeit, wie ihn die Erziehung beim Anfange ſeines Lebens übernimmt, wenig an ihm zu ſehen iſt, ſondern ſie muß hineingebildet werden oder herausgelockt. Dann aber kommt es noch darauf an, daß er nicht nur äußerlich ein anderer ſei als jeder andere, ſondern ungeachtet jener Aehnlichkeit auch innerlich, und ſo in ſich ſelbſt Eins und untheilbar und nur ſich ſelbſt gleich, ganz anders wie die Erziehung ihn empfieng, als eine weiche und unbeſtimmte Maſſe, in der ſich nur allgemeine Regungen unterſcheiden ließen. Dieſes beides nun leiſtet freilich die Eine und ſelbe Erziehung, aber es ſcheinen mir doch ihrer zwei Seiten zu ſein. Und ſo wird wohl auch dieſes wahr ſein, daß wer in der Ausübung der einen begriffen iſt, ſich über die andere tröſtet, welches am beſten geſchieht durch die Vorſtellung des Angeborenen. Wer nämlich auf die Entwickelung des freien Eigenthümlichen der Natur ausgeht, der wird ſich tröſten, daß die Aehnlichkeit mit dem Volke und den Glaubensgenoſſen dem Menſchen angeboren ſei und ſich ſchon von ſelbſt mit entwickeln werde. Und woran ſollte ſich auch wohl das Eigenthümliche zeigen, wenn nicht an einem Gemeinſamen? denn an Nichts kann es ſich nicht zeigen. Wer hingegen auf die Hineinbildung des Menſchen in den Staat und die Kirche ausgeht, der ſetzt voraus, jedem ſei ſeine eigenthümliche Natur angeboren und werde ſich ſchon mit entwickeln. Beides ſcheint mir völlig wahr und

Digitized by Google

ich meine, jedes wird nur dadurch falſch, wenn einer glaubt, das andere ſei nicht wahr, und deßhalb ganz einſeitig wird in ſeiner Erziehung. Aber wie ſtehen nun dieſe beiden Seiten der Erziehung gegen den Staat? Betrachten wir zuerſt einen Staat, der noch eine ariſtokratiſche Phyſiognomie hat: ſo iſt der höhere Stand derjenige, der ganz vorzüglich berechtigt iſt zu dem Vertrauen, daß ihm die Idee des Staates angeboren ſei und der alſo auf die Ausbildung der Eigenthümlichkeit ausgeht. Derſelben Meinung nun iſt die Regierung auch, und läßt alſo den ganz frei, der nach ihrem Sinne handelt. Daher auch in ſolchem Staat, ſo lange er ein wahres oder falſches Gefühl von Geſundheit hat, die Regierung ſich um die Ausbildung ihres Adels wenig kümmert. Der niedere Stand hingegen ſtrebt in dem Gefühl, daß ſein Schickſal ihm doch angeboren ſei, ſeine Jugend dem Staat anzubilden und ſie ihm dadurch zu empfehlen. So wird denn die Jugend zeitig in die Mannigfaltigkeit der Gewerbe vertheilt, von denen bei ſolcher Ehrfurcht für den Staat auch Künſte und Wiſſenſchaften eines zu ſein ſcheinen, und in dieſem löblichen Beſtreben wird den ausgezeichnetſten Menſchen dieſes Standes eine eigenthümliche Ausbildung ihrer Natur nur als Zugabe, ohne zu wiſſen wie, und ſie beſitzen ſich ſelbſt in kindlicher und heiliger Unſchuld. Dieß iſt die höchſte Glorie des Bürgerſtandes in dieſer ganzen Periode. Da aber nun diejenigen, welche ſo erziehen, im Namen des Staates handeln und zu ſeinem Vortheil: ſo muß auch die Regierung ſie im Auge halten, ob ſie auch treu handeln und ehrlich, und dieß iſt der Anfang und Grund des untergeordneten behütenden Antheils, den die Regierung unter ſolchen Verhältniſſen an der Erziehung nimmt. Will ſie aber die Stände gleich machen und ordnet deßhalb ſelbſt die Erziehung an: ſo kann ſie nicht von der Vorausſetzung ausgehen, daß die Aehnlichkeit mit dem Staate ſchon angeboren ſei, denn ſonſt würde ſie unmittelbar nichts zu thun haben, ſondern ſie will eben dieſes Princip erſt erwecken und hineinbilden. Die von ihr geordnete Erziehung wird alſo eine bürgerliche ſein, die höhere Ausbildung der Eigenthümlichkeit aber wird ſie entweder ſelbſt kommen ſehen, oder ſie den Bemühungen Anderer überlaſſen. Die Eigenthümlichkeit entwickelt ſich alſo entweder mit der allgemeinen Bildung zugleich und durch ſie, oder ſie entſteht als das Werk des übrigen Lebens und ſeiner mannigfaltigen Reibungen, oder ſie fällt der Privaterziehung anheim, in welche ſich dann um ſo mehr der pädagogiſche Dünkel flüchtet; denn nichts verleitet mehr zu leerer Selbſtgefälligkeit als die Einbildung, dieſe zarteſte Blüthe der Natur, mag ſie ſich nun als Genie in der Kunſt und Wiſſenſchaft oder als charakteriſtiſche Anmuth im Leben offenbaren, durch künſtliche Mittel hervorlocken und zeitigen zu können, ein Abweg,

Digitized by Google

auf welchen die öffentliche Erziehung, eben weil sie nur in großen Massen arbeitet, zum Glück niemals verfallen kann*).

Es wäre nun freilich noch mehreres auf dieselbe Weise auszuführen, vornehmlich wenn die Erziehung theils einen negativen Charakter hat, theils einen positiven, auf welcher von beiden Seiten der Beruf des Staates liegt; ferner wenn irgendwo der Unterricht von der Erziehung getrennt als Gewerbe auftritt, das Einzelne treiben, ob auf dieselbe Weise oder auf ganz andere eine Aufsicht des Staates darauf stattfindet, und ob diese aus demselben Princip wie sein Beruf zur Erziehung herfließt, welches letztere freilich besonders unsern Gegenstand ins Licht würde gesetzt haben: allein ich muß dieses, um die gewohnten Grenzen nicht zu weit zu überschreiten, einem andern Ort aufsparen.

(Aus den Abhandlungen der Berliner Akademie vom Jahre 1814.)

---

*) Wenn die Philosophie, der Schleiermacher anhing, auch nur ein klein wenig von Psychologie verstanden hätte, so wäre diese Stelle ungeschrieben geblieben.
A. d. H.

Digitized by Google

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Schriften zur Pädagogik.

Pädagogische Blätter von Friedrich Löw, erstem Lehrer am königl. Seminar (in Magdeburg). Erstes Blatt: Der Unterricht in der Muttersprache und die Verfügung des k. Schulcollegiums der Provinz Brandenburg vom 13. Juli 1844. Magdeburg, Rubach'sche Buchhandlung. ¼ Thlr.

Ein Wort über den Unterricht in der Muttersprache von einem Seminarlehrer, der auf eine zehnjährige Amtserfahrung zurückzuweisen vermag, kann in der jetzigen Zeit, in welcher sich dieser Unterrichtsgegenstand in einer starken Mauser befindet, nur willkommen geheißen werden, zumal es sich die Kritik einer Verfügung zum Vorwurfe gewählt hat, die ein wesentlicher Beitrag zur Lösung der über der Behandlung des Unterrichts in der Muttersprache schwebenden Fragen sein will. Auch wird das Büchlein in der That von der Absicht getragen, denen einen entschiedenen Rath zu ertheilen, welche sich „fragend und klagend an seinen Verf. gewendet und bei ihm den Ariadnefaden gesucht, an dem sie sich aus dem Labyrinth der Meinungen über den Sprachunterricht herausfinden könnten, um wieder einmal mit Freudigkeit und Sicherheit auf ein Unterrichtsgebiet treten zu können, auf dem sie den Boden von Tag zu Tag mehr unter den Füßen verlieren". Nur leider geht der ertheilte Rath als der vornehmlich positive Theil des Schriftchens bloß den Unterricht in den Seminarien an; für die Volksschullehrer fällt wenig oder nichts ab, und was sie aus diesem Büchelchen erfahren, kann nur die Schwankenden noch schwankender machen.

Die Hauptfragen, welche beantwortet sein müssen, wenn von einem erfolgreichen Unterricht in der Muttersprache die Rede sein soll, sind offenbar folgende:

1) Soll in der Volksschule — überhaupt Schülern unter 14 Jahren — theoretischer Sprachunterricht ertheilt werden?
2) Soll, im Beziehungsfalle, der theoretische Unterricht ein systematisch vollständiger und zusammenhangender sein, oder soll er, vom Bedürfniß des Verständnisses geleitet, nur Einzelnes ins Licht setzen?
3) Soll, in demselben Falle, der Unterricht Schriftstücke zur Grundlage und zum Ausgangspuncte machen, oder seine

Digitized by Google

Betrachtungen und Unterscheidungen an augenblicklich gebildete Beispiele anknüpfen?

4) Soll, im Verneinungsfalle, eine sogenannte praktische Behandlung der Sprache in besondern Stunden, Sprachstunden genannt, getrieben werden, und von welcher Art soll diese Behandlung sein?

Hören wir zuerst das, was aus der angezogenen Verfügung als Antwort auf die eben gestellten Fragen anzusehen ist und dann das, was der Herr Verf. darüber gesagt hat.

Die Verfügung will, daß auch in der Volksschule der grammatische, d. i. der theoretische Sprachunterricht *, eine Stelle habe und zwar in besondern Lehrstunden; aber sie will nicht, daß „irgend eine systematisch geordnete Sprachlehre der Reihe nach mit den Schülern durchgegangen" werde; denn „die Grammatik kann für die Volksschule niemals Zweck, sondern nur Mittel sein", daher ihr auch nur da eine Stelle eingeräumt wird, wo „sie zum vollen Verständniß des Gelesenen nothwendig ist".

Der grammatische Unterricht soll sich an den Inhalt eines Lesebuchs anschließen und durch eine verständige Zergliederung des Gelesenen das zum Gegenstande der Erkenntniß machen, was durch fleißigen Umgang mit der Schriftsprache zu einer Bestimmtheit des Sprachgefühls geworden ist.

Die sogenannten Sprachstunden sollen nicht bloß dem grammatischen Unterrichte gewidmet, und jegliche Lehrstunde soll zugleich eine Sprachstunde sein.

Unser Herr Verfasser ist ein Mann des Entweder-Oder, er stellt sich entweder auf Wackernagels Seite und stimmt für eine gänzliche Verweisung des theoretischen Sprachunterrichts aus der Volksschule, oder er verlangt, wenn derselbe beibehalten werden soll, eine streng systematische Behandlung desselben. Von diesem Standpuncte aus bezeichnet er den Einspruch, welchen die „Verfügung" gegen den systematisch-grammatischen Unterricht thut, als eine „halbe Reaction", als eine „Halbheit". Er gesteht nur dem theoretischen Unterrichte in der Sprache den Namen Sprachunterricht zu, und verwirft die Anknüpfung desselben an das Lesebuch, weil dadurch im Grunde weiter nichts gewonnen werde, „als ein Mangel an Ordnung im grammatischen Unterrichte ** und ein widerwärtiges anatomisches Tractiren des

---

* Die Sprachlehre besteht aber aus Grammatik und Onomatik. D. H.

** Vgl. Pädagog. Revue Bd. XVII, a S. 121—122, wo auf diesen Einwurf geantwortet ist. D. H.

Digitized by Google

Lesebuchs, das die auf Geist und Gemüth gerichtete Wirksamkeit desselben nothwendig paralysiren müsse".

Es ist jedenfalls die Frage nach der Nothwendigkeit oder Zulässigkeit des theoretischen Sprachunterrichts in der Volksschule nicht identisch mit derjenigen nach der Nothwendigkeit und Zulässigkeit dieses Unterrichts bei Schülern, die das vierzehnte Altersjahr noch nicht überschritten; sofern sie aber die Volksschule angeht, stelle ich mich unverzüglich auf die Seite derjenigen, welche diese Anstalt für den theoretischen, zumal systematischen Sprachunterricht schließen. Dem Herrn Verf. sind die Bedingungen, unter welchen der Volksschule Erlösung von der Grammatik gebracht werden kann, nicht unbekannt. Er findet sie darin, daß an die Stelle der „systematischen Lectionspläne organische Schulpläne" treten; daß der Unterrichtsstoff, der in der Volksschule verarbeitet werden soll, aus „lebenswarmen Producten der echten Volkslitteratur zusammengestellt" werde, und daß die Lehrerseminare ihren Zöglingen das Geschick aneignen, diesen Stoff in Leben weckender, Geist und Gemüth ergreifender und wahrhaft sprachbildender Weise zu behandeln. Ach, wenn doch Männer, die dazu durch ihre Ausrüstung berufen, an solche Zusammenstellungen die Hand legen wollten! Dann würde man auch in den Seminarien es nicht mehr ignoriren, daß das Unterrichten eine geistige Zeugung, und daß die Hebammenkunst, das Katechisiren, ohne jene Zeugung eine unanwendbare ist. Wenn ich nicht irre, so besitzen die Schleswig-Holsteinischen Volksschulen an dem von Claus Harms verfaßten „Gnomon" ein solches Buch *.

In unsrer Zeit tritt das Bewußtsein davon, daß die Volksschule des grammatischen Sprachunterrichts sich entschlagen dürfe und zwar nicht zum Schaden, sondern zum großen Vortheile der Sprachbildung ihrer Schüler, noch sehr sporadisch auf. Manche erschrecken geradezu vor diesem Gedanken, weil sie, eine andere Behandlung des Sprachunterrichts als die grammatisirende nicht kennend, in seiner Verwirklichung einen Raub erblicken, durch welchen die Volksschule ihr bestes Theil, den „formell bildenden" Unterricht verliere. Daß die Männer, welche in ihren sprachunterrichtlichen Anweisungen eine Reaction gegen die Grammatik in der Volksschule eingeleitet haben, nicht bis zur vollen Negation dieses Lehrgegenstandes es gebracht, sondern bloß bis auf den halben Weg vorge-

* Hierin irrt der Recensent allerdings: nicht zehn Volksschulen in Holstein und Schleswig haben den Gnomon eingeführt, der zwar ein treffliches Buch für Fortbildungsschulen, aber für junge Leser von 10—14 Jahren zu hoch gehalten ist.

D. H.

Digitized by Google

gangen sind, ist nicht sofort auf Rechnung mangelnder Entschiedenheit zu setzen, vielmehr aus dem Entwickelungsgange wissenschaftlicher Bestrebungen zu erklären. Ein Princip entwickelt sich in dem Schoße des andern und gelangt in Folge seiner Entwickelung an seine Schranken. Das Princip der Grammatik in der Volksschule gelangte dadurch an seine Schranken, daß der Volksschüler in Becker'scher Weise seine Gedanken belauschen, den Gedanken außer dem Worte betrachten sollte. Ein neues Princip bricht aber zuerst als Ahnung hervor und hat bei seinem erstzeitigen Vorschreiten noch Stücke an sich von der Schale des Eies, aus dem es hervorgekommen. Wenn daher der Herr Verf. von der „Verfügung" sagt, sie gehöre zur Hälfte der Schule der Vergangenheit, zur Hälfte der Schule der Zukunft an, und das sei ihr Fehler: so spricht er eben damit aus, daß sie der Gegenwart angehört, oder richtiger, daß sie die Gegenwart mache, aus welcher eine andere hervorgehen kann.

Daß Herr Löw dem Sprachunterrichte in der Volksschule eine solche Alternative gestellt hat, ist eine Folge seiner Ueberzeugung, nach welcher „grammatische Kenntnisse nur in systematischem Zusammenhange irgend eine Frucht bringen können". Er hat diese Behauptung ohne weitere Begründung gelassen, und somit mag es auch dem Ref. erlaubt sein, einfach zu sagen, daß ihr die Erfahrung durchweg widerspricht, und daß ihr nach jeder andere Unterrichtsgegenstand aus der Volksschule verwiesen werden muß, da, mit Ausnahme des Rechnens, bei keinem systematischer Zusammenhang ernstlich angestrebt wird und werden kann.

Herr Löw läßt nur den theoretischen Sprachunterricht als Sprachunterricht gelten und definirt die Grammatik als die „Wissenschaft, welche die Parallele zwischen den Sprachgesetzen und Denkgesetzen zieht", womit er wohl hat sagen wollen, daß die Grammatik eine Parallele zu den Denkgesetzen ziehe, indem sie die Sprachgesetze aufstelle. Indeß ist auch diese Bestimmung zu eng, da ja die Grammatik nicht bloß die Sprachgesetze, sondern auch die Spracherscheinungen kennen lehrt. Daß er dem Begriffe Sprachunterricht eine so enge Fassung gibt, hängt mit seiner Absicht zusammen, die Anknüpfung desselben an das Lesebuch zu bekämpfen. Bei dieser Bekämpfung reicht er ein Stück von seiner Sprachphilosophie dar, das ich nicht übergehen darf. Es heißt: „Die Sprache ist ein Mittel zu drei Hauptthätigkeiten des Geistes.

„1) Anschauung und Festhalten der Anschauung im Geiste (receptive Thätigkeit);

„2) Innere Verarbeitung des Aufgefaßten (contemplative Thätigkeit);

„3) Mittheilung des im Innern Gewordenen (productive Thätigkeit).

Digitized by Google

„Dieſen drei Thätigkeiten entſprechen drei einander überall durchdringende Elemente der Sprache.

„1) Das materielle oder lexikaliſche;

„2) das logiſche oder grammatiſche;

„3) das conventionelle oder nationale.“ —

Zuerſt fällt in dieſer Theorie auf die ſchon längſt gerichtete Anſicht, als beſtehe die Thätigkeit des Geiſtes gleich der des Magens erſtens in einer Auffaſſung des Vorgehaltenen, und zweitens in einem Verarbeiten des aufgenommenen Materials. Vor Allem ſollte doch ein Seminarlehrer ſich eine geiſtige Vorſtellung vom Geiſte zu erwerben ſuchen, da dieſelbe ſich ſehr beſtimmend zu ſeinem Unterrichtsverfahren, wie zu ſeinen Unterrichtsanweiſungen verhält. Der Menſch ſpricht, weil er denkt. Ohne Sprache kein Denken, kein Wiſſen. Sie iſt das vom Geiſte für ſeine Erkenntniſſe geſchaffene Aequivalent; in ihr fließen Geiſt und Erſcheinung zuſammen. Der Grund aller Erkenntniß liegt aber im Geiſte ſelbſt, richtiger, iſt der Geiſt ſelbſt und ſein Erkennen iſt ein Sich-ſelbſt-bewußtwerden. Anſchauung der Außenwelt iſt nicht Grund der Erkenntniß von ihr, iſt nur Bedingung dieſer Erkenntniß, und in gleicher Weiſe ſtellt ſich auch das Wort als Bedingung für jede im Geiſt geborne Erkenntniß hin. In ihm offenbart ſich ſozuſagen der Geiſt ſich ſelbſt. Die Erkenntniß aber hat Stufen; ſie geht von der Vorſtellung zum Begriff vor. Im Begriff iſt die Bildlichkeit des Denkens, wie ſie der Vorſtellung eigen, verſchwunden. Mit der Vertiefung der Erkenntniß iſt die Vervollſtändigung und Läuterung des Bewußtſeins gegeben. Die Moduslehre der Sprache zeigt, wie durch die Sprache das ausgedrückt wird, was der Menſch erkennt = denkt, und das, was er will; aber das, was er will, denkt er auch erſt, denn ein gedankenloſes Wollen iſt ein beſtialiſches Treiben. Wenn man daher von dem Verhältniß der Sprache zur Thätigkeit des Geiſtes redet, ſo iſt ganz einfach weiter nichts zu ſagen, als: die Sprache iſt das Mittel zum Denken, oder wiſſenſchaftlicher: ſie iſt das Mittel, durch welches die Thätigkeit des Geiſtes ſich zur Erſcheinung bringt, oder auch: der wahre Leib des Geiſtes. Anſchauung und „Verarbeitung“ der Anſchauung laſſen ſich mit Hinſicht auf den Dienſt, den die Sprache dabei leiſtet, durchaus nicht als Hauptthätigkeiten des Geiſtes unterſcheiden, zumal, wenn man bedenkt, daß Anſchauen Erkennen iſt, und jede Erkenntniß die Form des Urtheils hat.

Zum Andern aber iſt zu fragen, vor welcher Logik es ſich rechtfertigen laſſe, die Mittheilung des im Innern Gewordenen jenen beiden Geiſtesthätigkeiten nebenzuordnen, und wie es erlaubt ſein könne, die Mittheilung productive Thätigkeit des Geiſtes zu nennen? Die Sprache

Digitized by Google

ist ja Ausdruck des Gedachten auch bei dem, der seinen Mund nicht öffnet, und eine Feder nicht ergreift. Endlich aber ist das nationale Element einer Sprache doch jedenfalls auch ein grammatisches, und es hat die Unterscheidung der besondern und allgemeinen Momente der Grammatik unsrer Sprache auf dem Gebiete des Volksschulunterrichts gar keine Bedeutung. Unklar ist es auch, wie das nationale Element der „Mittheilung" des Gedachten entspricht, da zur Mittheilung im gleichen Maß das lexikalische, wie grammatische Element gehört, und bei der „Verarbeitung des Aufgefaßten" wiederum keins ohne das andere ist.

Herr L. spricht auf Grund der oben mitgetheilten Unterscheidung von einem lexikalischen und grammatischen Unterrichte und bemerkt, daß jener in der Volksschule keine besondere Stelle habe, sondern alle den Unterrichtsgegenständen anheimfalle, die auf Mittheilung von Kenntnissen und Einsichten gerichtet sind. Da nun der Inhalt eines Sprachstücks im Lesebuche entweder dem einen oder dem andern Wissensgebiete angehört, und die Anknüpfung sprachlicher Belehrungen an ihn zur Einführung in sein Verständniß nöthigt: so verwirft Herr Löw die Benutzung des Lesebuchs als Grundlage des Sprachunterrichts. Er sagt: „Der Unterricht über die Vorstellungen, welche durch die Sprache bezeichnet werden, ist kein Sprachunterricht. Wäre er es, so flösse aller Unterricht ohne irgend eine Ausnahme zusammen in dem großen Flußbette des Sprachunterrichts. Zwar erweitert sich unzweifelhaft der Sprachschatz des Schülers durch jede neue Vorstellung, welche sein Geist aufnimmt, aber Sprachunterricht könnte nur derjenige Unterricht in den Realien genannt werden, der die Vorstellung um des Wortes willen, nicht das Wort um der Vorstellung willen gäbe."

Obwohl Herr L. den lexikalischen Unterricht als einen Zweig des Sprachunterrichts aufstellt, und die Berechtigung desselben in dem Unterrichte, der nicht den Namen Sprachunterricht führt, anerkennt, verweigert er ihm solche Anerkennung, sofern derselbe in Verbindung mit dem Lesebuche auftritt. Das ist doch ein bloßer Eigensinn und geradezu ein Streichen in die Luft, zumal das, was der Herr Verf. noch als Sprachunterricht gelten lassen will: die Weckung der Vorstellung „um des Wortes willen", bei der Interpretation des Lesebuchs vorkommt. Auch liegt es in der Natur der Sache, daß aller Unterricht, welcher sich des Wortes bedient und Vorstellungen und Begriffe in das Wort einbaut, Sprachunterricht ist; nicht minder, daß ein Erfolg des Unterrichts, der Erkenntniß bezweckt, nur als Sprachbildung sich nachweisen läßt.

Es ist bei dem Sprachunterrichte, der ein Lesebuch zu seiner Grund-

Digitized by Google

lage macht, nicht gering anzuschlagen, daß dadurch die Wortkenntniß der Schüler mannigfach bereichert wird; gleichwohl ist dieser Gewinn vom sprachlichen Standpuncte aus bloß ein secundärer; der hauptsächlichste ist die Sprachfertigkeit, die Gewandtheit im richtigen Ausdruck, die der Unterricht absetzt, und die eine Folge der Aneignung der Sprachformen ist. Die Aneignung der Sprachformen als den ersten und wichtigsten Theil der „Sprachpflege", welche dem Unterricht in der Volksschule obliegt, scheint der Herr Verf. gar nicht zu kennen, denn er meint, wenn erst der grammatische Unterricht auf dem Lectionsplane der Volksschule gestrichen sei, dann könnten „die Seminarien den zukünftigen Lehrern keine besondere methodische Anweisung zur Sprachpflege der Volksschüler mitgeben", weil „dann die Sprachbildung des Schülers davon abhangen werde, daß der Lehrer in allen andern Lehrfächern einen angemessenen Unterricht ertheile". Und weiter sagt er: „Besondere Sprachübungen (mit Ausnahme der elementaren Sprechübungen) haben keinen Sinn." — Das Wort Sprachpflege, welches der Herr Verf. gebildet, gefällt mir sehr. Insofern aber der grammatische Unterricht nur den Schüler anzuregen und zu leiten hat, daß derselbe sich über das besinne, was er thut, wenn er spricht, mithin den Besitz und richtigen Gebrauch der Schriftsprache voraussetzt: kann der theoretische Sprachunterricht nicht zur Sprachpflege gerechnet werden, sie hat seinen Eintritt vorzubereiten.

Nach den Worten des Herrn Verf. haben bisher die Seminarien den ihren Zöglingen in der Grammatik ertheilten Unterricht zugleich als eine Anweisung zur Sprachpflege in der Volksschule angesehen. Darnach ist's erklärlich, wenn junge Lehrer unter Sprachunterricht nichts anderes zu treiben wissen, als systematische, abstracte Grammatik, und wenn bisher schon die Sprachpflege dem in andern Lehrfächern ertheilten Unterrichte lediglich allein zugewiesen gewesen ist. Sprachübungen haben einen recht guten Sinn, wie dieß eine einfache Betrachtung dessen, daß die Sprache Ausdruck, Form des Gedankens ist, darzuthun vermag.

Ich folge dem Herrn Verf. zu seinen Bemerkungen über den grammatischen Unterricht. Da heißt es: „Wie wir eben sagten, ist die Sprache das Mittel der contemplativen Geistesthätigkeit, d. h. das Mittel der Gedankenbildung. Diese Function der Sprache wird oft ganz übersehen, und doch ist sie gerade die wichtigste. Ein logisches Denken ist ohne den Besitz der Sprache rein unmöglich ....". Das zum Ersten und dazu Folgendes. Gedanken bilden heißt denken; das ist die Thätigkeit des theoretischen Geistes, und welche unbedingt an die Sprache gebunden ist. Gedankenbildung und contemplative Geistesthätigkeit dürfen aber nicht für einerlei genommen werden, denn diese besteht in

Digitized by Google

einer Betrachtung des gebildeten Gedankens und in einer Beobachtung des Vorgangs, welcher das Denken heißt. Wenn ich darum mit einstimme in die Klage des Herrn Verf., so halte ich mich an das Wort „Gedankenbildung", nicht aber an das „contemplative Geistesthätigkeit". Wie steht es aber mit einer Antwort auf die Frage nach den Wegen, auf welchen der Schüler in den Besitz der Sprache als des Mittels der Gedankenbildung gelangt? Es ist mehr als wahrscheinlich, daß der Herr Verf. den grammatischen Unterricht als einen solchen Weg ansieht, so unglaublich das auch Dem vorkommen mag, der in das Wesen und die Aufgabe desselben eine klare Einsicht hat. Es ist ganz richtig, daß Denken ohne Sprache nicht möglich ist, aber nicht bloß das logischrichtige, sondern das Denken schlechthin *; aber Grammatik verhilft dem Schüler nicht zum Besitz der Sprache, sie hellt nur sein Bewußtsein über dieselbe auf. In der That geht aus einem spätern Worte des Herrn Verf. hervor, wie es seine Ansicht ist, daß die „grammatische Seite" der Sprache, also die, welche der Gedankenbildung dient, „nach Regeln gelernt werden" soll.

Zum Andern heißt es: „Die Limitation des grammatischen Unterrichts (welche die „Verfügung" gibt) auf das zum Verständniß des Gelesenen nothwendige Maß ist eben gar keine Limitation, denn zum vollständigen grammatischen Verständnisse aller Abschnitte irgend eines der empfohlenen Lesebücher ist erstaunlich viel Grammatik, ja viel mehr nöthig, als unsere Volksschullehrer selbst wissen. Und außerdem darf doch auch nicht vergessen werden, daß die Schüler auch so weit ausgerüstet werden müssen, daß sie das verstehen, was sie künftig lesen und hören werden."

Ich greife das Letzte zuerst auf. Die Schüler sollen befähigt werden, „das zu verstehen, was sie künftig lesen und hören werden". Die Sprache ist Form, die Inhalt hat. Die Formen der Sprache sind das Begrenzte, Zählbare, Ueberseh bare; ihr Inhalt ist unendlich. Der Sprachunterricht hat vorerst die Formen der Sprache zum Verständniß zu bringen und im Gebrauch derselben zu üben; das ist seine erste, unerläßliche Aufgabe,

* Da ich leider das Unglück habe, so Manchem widersprechen zu müssen, was allgemein behauptet wird, so wird es auf einen Widerspruch mehr nicht ankommen, den ich bei dieser Gelegenheit anbringen will. Es ist nicht wahr, daß man vermittelst der Sprache denke; bloß das ist wahr, daß man nicht ohne die Worte denken kann, wenn einmal die Begriffe, die man denkt, schon mit den entsprechenden Wörtern complicirt sind. Eben so wenig ist die Grammatik ein Gegenbild der Logik, sondern wirklich ein Ding für sich. Gelegentlich mehr darüber.

D. H.

Digitized by Google

durch welche das zum Bekannten gemacht wird, was der theoretiſche Sprachunterricht zu einem Erkannten erhebt. Profeſſor Hiecke ſpricht dieſe Aufgabe in ſeinem Werke: „der deutſche Unterricht auf deutſchen Schulen“ —, das, beiläufig geſagt, geeignet wäre, die Anſichten des Herrn Löw über den Sprachunterricht zu läutern, — alſo aus: „Die Sprache als ſolche ſoll keinem, ..., bei der Lectüre eines in ihr geſchriebenen Werks hinderlich fallen, und Jeder ſoll ſie mit Leichtigkeit für alles, was er gelernt hat, was er denkt und empfindet, zu gebrauchen im Stande ſein“. Dieſe Aufgabe behandelt auch die „Verfügung“, und zwar will ſie dieſelbe nicht bloß auf dem Wege der bloßen Uebung, ſondern auch auf dem der Erläuterung und Beſprechung der Form löſen. Der grammatiſchen Erläuterung ſolchen Dienſt zu übertragen, iſt aber, wenn ſie in der Volksſchule eine Stelle haben ſoll, und man nicht Alles auf die Unmittelbarkeit bauen will, das allein Richtige. Wie nun der Herr Verf. der „Verfügung“ die Abſicht zuſchieben kann, ſie bezwecke ein „vollſtändiges grammatiſches Verſtändniß“, d. h. in ſeinem Sinne: ein zur ſyſtematiſchen Erkenntniß erhobenes, das begreife ich nicht, und eben ſo wenig die Wendung: „Und außerdem darf doch auch nicht vergeſſen werden ....“.

Nachdem Herr Löw die der „Verfügung zu Grunde gelegten Ideen“ einer Kritik unterworfen, verbreitet er ſich noch über Einzelnes aus ihr. Es mag auch das hier ins Auge gefaßt werden. Der erſte Gegenſtand iſt die Terminologie. Er erklärt ſich entſchieden für die Beibehaltung der lateiniſchen, weil deren Ausdrücke „den Begriff, den ſie bezeichnen ſollen, ohne alle Mehrdeutigkeit eng umſchließen und jedes Mißverſtändniß abwehren, während der deutſche Ausdruck gerade wegen ſeines Zuſammenhangs mit ſeiner Wortfamilie fähig iſt, mehrere Vorſtellungen zu bezeichnen und täglich neue in ſich aufzunehmen“. Man muß ſich darin mit dem Verf. einverſtanden erklären, daß der Begriff, die Sache durch den Kunſtausdruck nicht deutlich gemacht werden ſoll; aber eine Folgerung zu Gunſten der lateiniſchen Terminologie läßt ſich daraus nicht ziehen. Für mich liegt in dem Beginnen, die Erkenntniſſe in der Mutterſprache durch fremde Wörter zu fixiren, ein ſtarker Widerſpruch und ein Vergehen gegen die eigne Sprache. Denkt man ſich nun recht lebhaft, daß Schüler einer Volksſchule mit Attribut, Object, Adject, Terminatio u. ſ. w. um ſich werfen, ſo muß man das Beginnen für abſurd erklären. Daß der deutſche Ausdruck die erläuterte ſprachliche Thatſache nicht ſcharf genug bezeichne und Einſtrahlungen anderweitiger Bedeutungen in ihren Begriff zulaſſe, iſt ein Bedenken, dem der rechte Ernſt fehlt, oder eine zu weit getriebene Aengſtlichkeit, für deren Statthaftigkeit meine Erfahrung

Digitized by Google

wenigstens nichts anzuführen weiß. Es kommt im Unterrichte nur darauf an, daß nicht vom Kunstausdrucke, sondern von der zu erkennenden und unterscheidenden Sprachercheinung ausgegangen und erst nach ihrer sichern und geläufigen Unterscheidung der Kunstausdruck gegeben, am besten von den Schülern gefunden werde. Es gibt wohl wenige Wörter, welche nicht eine mehrfache Bedeutung in sich aufgenommen haben, oft eine sich geradezu widersprechende. Dessen ungeachtet entsteht daraus eine Begriffsverwirrung nicht, denn das Wort empfängt seine Begrenzung und sein bestimmtes Gepräge in jedem einzelnen Falle seines Gebrauchs durch seine Verbindung mit andern Wörtern im Satze. Das ist eben des Wortes wundersames Wesen, daß es Raum hat für so Vieles, und des Geistes feines Gefühl, daß er erkennt, was es hier und was es dort bedeute.

Ein andrer Gegenstand ist die „Bildung von Sätzen nach vorgeschriebenen Bedingungen". Die „Verfügung" verwirft ein Verfahren im Sprachunterrichte, nach welchem die Schüler frühzeitig, oft schon bei dem ersten Beginn des eigentlichen Sprachunterrichts, veranlaßt werden, Sätze nach vorgeschriebenen Bedingungen zu bilden, weil es den Schülern noch an geeignetem Stoffe für die Bildung passender Sätze fehle, und weil die Gewöhnung, nichtssagende inhaltleere Sätze zu bilden, auf die Entwickelung des Geistes nachtheilig einwirke. — Herrn Löw scheint in diesen Worten eine gänzliche Verweisung der Uebung im Satzbilden nach gegebenen Bedingungen zu liegen, die ich jedoch nicht darin finde; sie machen dieselbe aber abhängig von gewissen Voraussetzungen, und daran thut die „Verfügung" ganz recht. Denn wo diese Voraussetzungen nicht bestehen, da tritt die Aufforderung zur Satzbildung auf gleiche Linie mit dem Katechisiren im Religionsunterricht: man will ernten, wo man nicht gesäet hat. Auch Hiecke in seinem schon angeführten Buche nennt das Verfahren, „die Beispiele zu den einzelnen Fällen der Syntax vom Schüler selbst aussinnen zu lassen, unzweckmäßig und unpraktisch", und findet das „Aufsuchen von Belegen aus dem Gelesenen zu den aufgestellten mancherlei syntaktischen Möglichkeiten viel bildender", stellt aber die Besprechung der Fälle, wie sie die Lectüre darbietet, noch über dasselbe. Ich gestehe, daß ich mich von der völligen Unzweckmäßigkeit der satzbildenden Uebung noch nicht überzeugt habe; sie erscheint mir vielmehr dann zulässig und nicht ohne Nutzen, wenn die Schüler einen gewissen Gedanken- und Sprachschatz erworben haben, in den sie greifen können, und wenn der Lehrer mit zweckmäßigen Andeutungen stets zur Hand ist, so daß Fades vermieden wird und sogenannte peinliche Augenblicke nicht entstehen. Herr L. redet nicht bloß der besprochenen Uebung das Wort, ihm sind sogar die leersten Sätze die

Digitized by Google

beſten, weil ihr Inhalt nicht hindert, daß der Schüler ſein Intereſſe ungetheilt der Form des Satzes zuwendet. Daß ein Seminarlehrer ſich ſo auslaſſen kann, muß Einen wundernehmen, denn es ſollte Grundſatz im Schulunterrichte ſein, daß nichts geſprochen würde, was nicht ſeines Inhalts wegen des Sprechens werth wäre.

Die dritte Einzelheit, welche einer Erörterung unterworfen worden, iſt die Wortbildung. Die „Verfügung" bezweckt durch dieſelbe eine Schärfung des Sprachgefühls in der Richtung, daß es die Bedeutung von Wörtern, welche mit andern bereits vorgeführten analog gebildet ſind, herausfühlt, und zur Geſtaltung analoger Bildungen leitet. Dabei ſtehen zu bleiben, nennt Herr L. „empiriſche Dreſſur", und will, daß das, was im Sprachgefühle des Schülers lebt, zur „zweckbewußten Thätigkeit" erhoben werde. Es wird Niemand verkennen, daß dadurch die Sprachbildung des Schülers auf eine höhere Stufe tritt, wenn der Inhalt ſeines Sprachgefühls eine Seite ſeines Bewußtſeins wird; aber in der Volksſchule muß von ſolchem Beginnen abgeſtanden werden, weil ſie kaum mit der Bildung des Sprachgefühls fertig wird, alſo mit Setzung der Vorausſetzung für alle Theorie. Die ſo wichtige Arbeit, welche es mit der Bildung des Sprachgefühls zu thun hat, „empiriſche Dreſſur" zu nennen, finde ich mindeſtens unpaſſend.

Nach dieſen faſt allzu langen Erörterungen mag nur noch die Bemerkung eine Stelle finden, daß dieß erſte Blatt der pädagogiſchen Blätter etwas zu früh von ſeinem Stamme ſich getrennt hat.

Mühlhauſen, Dec. 1846.

Otto.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Schulgrammatik der lateiniſchen Sprache von Dr. Raphael Kühner.

Zweiter Artikel.

Im Märzhefte dieſer Zeitſchrift S. 198 u. f. ſuchten wir den erſten Theil obigen Lehrbuches, die Etymologie, zu charakteriſiren und unſere Anſicht über die Behandlungsweiſe jener Partie darzulegen. In dieſem Artikel haben wir uns die Lehre vom Satze zum Objecte gewählt. — Die Anordnung der großen Partieen der Syntax in unſerer Schulgrammatik iſt im Weſentlichen die in Deutſchland ziemlich allgemein angenommene, diejenige, welche zuerſt Becker in ſeinen deutſchen Arbeiten durchführte. Im erſten Haupttheile ſind die Grenzen des einfachen

Digitized by Google

Satzes nicht genau inne gehalten; denn fast unwillkürlich streift der grammatische Schriftsteller in das erweiterte Gebiet hinüber, wo dieselben Erscheinungen nur in anderer Form sich wiederholen: so ist es hier besonders geschehen in der Lehre von der Congruenz und in der vom Conjunctive. Der zweite Abschnitt umfaßt in der gangbaren seltsamen Unterordnung A. die Beiordnung, B. die Unterordnung der Sätze. Endlich werden einzelne Puncte abgeschieden behandelt, die nicht so leicht in die grammatischen Felder hineinpassen wollten. Gegen diesen Entwickelungsgang im Allgemeinen erheben wir keinen weitern Widerspruch: die großen Fugen und Fächer in demselben stimmen meist mit der sprachlichen Entfaltung überein. Aber häufiger geht jene Eintheilung mit dieser Entfaltung uneins in den untern Schichten; oft bieten uns da die sprachlichen Formen einen sicherern Weg als die abstracte Logik, und wir säumen nicht, jene auch im Gebiete der Syntax geltend zu machen. Wir beschränken uns dabei auf den einfachen Satz, und auch in diesem dürfen wir nur in einzelnen Theilen einläßlicher werden.

Ueber §. 101 nur das, daß er für eine Grammatik auf dieser Stufe zu voll ist; und es möchte eher am Platze gewesen sein, den so merkwürdigen Impersonalien eine eingehendere feinere Darstellung zu gönnen, als über Subject u. a. in der Weise zu reden. In §. 102, A. 2. konnte und sollte das Verbum *esse* nachdrücklicher in seine Rechte eingesetzt werden; denn es gibt ursprünglich kein einziges bloßes Formwort; in Anm. 4. durfte auch das einfache *numero* cum gen. erwähnt werden. §. 103, 3. mußten die einzelnen Fälle genauer gesondert und mit Beispielen belegt sein; bei *esse* kann es nur den Numerus treffen. Unter 4) ist ein auffallendes Beispiel, wie man Beispiele nicht machen soll, in (eloquentia) etc. Hier wäre mit einer kleinen Aenderung und dem Weglassen von Zwischengliedern der Grammatik und den Schülern ein Dienst erwiesen worden. Unglückliche Beispiele, sowohl in formeller als materieller Hinsicht, sind in unserm Buche nicht gerade selten. Dieser Theil bedarf bei einer neuen Ausgabe einer durchgängigen Revision. Unter 6 a) ist zu viel und zu wenig unordentlich aufgeschichtet. Wir hätten die Einzelfälle unter Buchstaben gebracht. Wenn bei weiblichen Sachnamen zuweilen ein Prädicativ im Neutrum steht, so findet dieses seine vollkommene Analogie in dem öftern Wechsel zwischen *res* und dem Neutrum, worüber besonders Kritz in seiner Ausgabe des Sallust gehandelt. In §. 105, 1. war natürlich die intransitive Bedeutung des Activums voranzustellen; der Name darf uns nicht irre führen. Zu den Participien, wie minuento æstu etc. unter 2) lohnt es sich für den Lehrer und reifern Schüler der Mühe, Grimm d. Gr. IV, S. 64 zu vergleichen; 3) ist hier unnöthig

Digitized by Google

und unter 4) mußte gezeigt werden, warum eigentlich einzig und allein das Accusativobject ein Object sei; denn die übrigen Objecte werden in unendlich geringerem Maße von dem Thätigkeitsbegriffe umfaßt. Anm. 3, 1. ist zu mechanisch eingeleitet. Wie Anm. 4. mit „Daher" beginnen kann, sehen wir nicht ein. Die Handlung wird hier immer als sich erneuernd gedacht. Auch im Folgenden ist kein Zusammenhang, oder wie kommt die Uebersetzung mit „lassen" hieher? Solche Einschachtelung in Anmerkungen ist weder praktisch noch wissenschaftlich. Anm. 5. konnte erwähnt werden, daß in den Deponentien sich eben sowohl als im Passivum die Bedeutung der alten Form erhalten, und diese nur die andere Seite darbieten. Es ist nun allgemein anerkannt, daß die römische Passivform durch die Zusammensetzung des vollen Activums mit dem Reflexivum — ursprünglich aller Personen — se gebildet sei. Unter den Deponentien sind aber auch wahre Passiva, wie *morior*, „ich werde aufgerieben" (cf. molere), während *mors* activ die Aufreibung bedeutet. Es hätte in diesem §. von den römischen Formen ausgegangen werden sollen; eine solche consequente Behandlung hätte die lateinischen Eigenthümlichkeiten ins hellste Licht gestellt. §. 107 behandelt die Tempora im Lateinischen. Wir bedauern es, daß sich Herr Kühner nicht mit den scharfen und feinen logischen Bemerkungen Krügers in seiner gr. Gr. §. 53 befreunden mochte, daß er überhaupt diesem anerkannten Muster grammatischer Darstellung nicht nacheiferte. Unter 3 muß natürlich als c) das perfectum historicum erscheinen. Die Formen der Zeiten sind zu wenig berücksichtigt. Die Römer und Germanen ermangelten des wichtigen Augmentes, d. h. nach den Ergebnissen der letzten Jahre, des Gebrauches und Geschickes einen alten Pronominalstamm dem Verbalstamme vorzusetzen. Durch diesen wird die Handlung der Gegenwart entrückt, und das Personalpronomen tritt natürlich in geschwächter Form auf. Das Lateinische hat nur zwei — wohl augmentlose — Formen, die man als Imperf. oder Aor. ansehen kann: *eram* und *bam*. Es ermangelten das Römische und Germanische ferner einer genauern Ausscheidung des Verbalstammes in längere und kürzere Formen. Wie das Deutsche seine Conjugation bereicherte, darüber hat uns Grimm belehrt; über die lateinische nur das: ein Imperfectum und Plusquamperf. bildete das Römische nur durch Zusammensetzung, und wir können nicht leugnen, das Imperf. ist schön ausgeprägt; aber seinen Aorist mußte es ableiten aus dem Perf. präs., das seiner Form nach, wo es einfach oder zusammengesetzt sei, immer nur Ausdruck der vollendeten Handlung ist. Anm. 4 rechtfertigt unsere Klage in vollem Maße, daß selbst die bedeutendern Grammatiker unter den classischen Philologen Deutschlands zu wenig vertraut sind mit

Digitized by Google

der Entwickelung der edeln Muttersprache. So werden hier die schönsten und vollsten Gestalten des Deutschen, in denen es das Lateinische weit überragt, gänzlich verkannt. Vergl. Grimm, d. Gr. I. der dritten Ausgabe S. 560 ff. Anm. 10 hätte eine genauere Fassung erhalten können. Wie die in 9) angeführten Bedeutungen alle Platz finden in der Futurform, erhellt sogleich, wenn man weiß, daß das Lateinische seine Futurform dem Reiche des Conjunctivus entnommen, weil ja überhaupt das Futurum nirgends seinen eigenthümlichen Ausdruck geschaffen hat. Auch Anm. 15 durfte die äußere Gestalt besser erwogen werden: sie ist nur die adjectivische zu den nom. ag. auf *tor*, vielleicht daß scripturus sum wörtlich bedeutet: „ich bin einer, der ans Schreiben geht". 108, 5. b sollte wohl nach der sprachlichen Entwickelung vor a) stehen. Die Wünsche und Betheurungen sind offenbar die ersten Stufen. In der Behandlung des Imperatives luden die Formen besonders zu einer nähern Behandlung ein. An und für sich gilt bei ihm dasselbe als beim Vocativus: er bietet längere, meist aber kürzere Formen als die übrigen Theile der Conjugation; das Römische hat die zwei Gestalten auf eine ihm eigenthümliche Weise durchgebildet. Die zweite, längere, noch vor einem Decennium völlig unklar, ist nun ganz ins Licht getreten durch die Forschungen von Bopp, von Curtius, Benfey und R. Roth. Wir eilen über die Lehre vom attributiven Satzverhältnisse hinweg, um uns einläßlicher mit dem objectiven zu beschäftigen. — Zuerst tritt uns hier die Lehre von den Casus entgegen. Wenn wir uns schon mit der äußern Anordnung der Casus nicht befreunden können, so ist dieß begründet in der Verschiedenheit unserer Anschauung dieser Verhältnisse. Wir bekennen uns zu der Ansicht, die die Grundbedeutung der Casus als eine räumliche, nicht als eine causale setzt, und meinen, diese Ansicht finde eine sichere Stütze in den sprachlichen Formen. Diese Formen sind nicht durchweg deutlich, aber doch auch nicht dermaßen unklar, daß die von außen herankommende Logik sie vernachlässigen darf. Wir haben ihre Aufhellung besonders im Singularis, der bestimmter ist, zu suchen. Läßt sich eine etwelche Anschauung auf diesem Grunde gewinnen, so wird wissenschaftlich und für die Schule ein viel deutlicheres Bild erstehen, als es in unserm Buche erscheint. Aus Erfahrung kann ich bezeugen, daß diese Entwickelung der Casusformen den Schülern, und selbst den besten unter ihnen, viel zu schaffen macht. Wir können uns in vielen Beziehungen den Ansichten anschließen, die in jüngster Zeit Jakobs in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen mit so großer Tiefe und möglichster Klarheit durchführte, wenn wir auch in den Grundanschauungen mit ihm uneins gehen. Als äußerstes Object, und weil die Form hier klarer auftritt, stellen wir an die

Digitized by Google

Spitze den Ablativus. Wie die Römer, so legten ihm auch die Inder einen Namen bei, bestimmt das Verhältniß des „woher" anzudeuten: die Inder nennen ihn apâdânam und Wilson sagt: This case denotes „a taking away", a separating of or from, „removal" or „departure" of any kind. Darauf deutet nun auch die Form, oder lieber, das deutet die Form aus. Auch das vormalige *d* im römischen Ablativus leitet uns auf noch älteres *t* (cf. id für ita, estod für estot etc.), dieses aber auf ts, tas, oder auf -tus und -ter, wie es in lateinischen Adverbien erscheint. Wie nun aus diesem woher? das Uebrige sich entwickelte, versuchten wir in unserer Anzeige von Krügers lat. Grammatik darzustellen. Leicht reihte sich an die räumliche Seite die causale, daran das Mittel und hier erklärten sich uns auch die Ablative der Zeit und des Ortes, die sr. Z. der sinnige Billroth nur auf einem sehr künstlichen Wege zu rechtfertigen wußte. Daß in unserer Grammatik eine Menge von Ablativarten eine sehr schiefe Stellung erhielten, weil der Auslaufspunct verunglückt ist, darauf muß ich nicht erst aufmerksam machen.

Den Accusativ hat nach unserer Ansicht Jakobs mit besonderem Glücke behandelt. Was das Zeichen dieses Casus betrifft, so nimmt bekanntlich Bopp das *m* des Singularis für einen Pronominalstamm, wie er häufig und besonders in den cass. obliqui des persönl. Pron. vorkommt; er stützt sich dabei besonders auf das neutrale *t* vieler Pronomina. Ich werfe nur die Frage auf, ob dieses *m* nicht ein unentschiedener Nasale sein möchte, der an die Stelle des nominativischen *s* auf ähnliche Weise getreten, als -μεν für μες u. a. vorkommt. So träte noch klarer der Accusativ als eigentlicher Objectscasus dem Nominativ als Subjectscasus gegenüber. Die ursprünglichste Bedeutung des Accusatives stellt sich am einfachsten in der Frage „wohin" dar, so aber, daß das Accusativobject ganz unter den Einfluß des Thätigkeitsbegriffes verfällt. In dieser reinen Ursprünglichkeit, mit der Richtung nur auf einen bestimmten Punct, erscheint dieser Casus in Städtenamen und einigen alten Formeln, als infitias ire u. drgl. Aber sehr natürlich entwickelt sich nun daraus das *tenus*, die Erstreckung, wie das schon Krüger in seiner gr. Grammatik sah; da treten nun das „wie lange"? u. a. ein, und hieran entwickelt sich die Bedeutung des Grades, der Weise und des Weges, ratio ac via etc. In dieses Gebiet hinein lassen wir auch das sog. transitive Object fallen. Ob dieses nun ein schon vorhandenes oder ein erst aus der Thätigkeit entfaltetes sei, das ist für die Grammatik nicht so wesentlich; aber es darf nicht übersehen werden, daß im letztern Falle das Adjectiv, das in der Regel zugleich auftritt, Grad oder Weise und Weg mit hineinbringt. Während sich so ohne sonderliche Mühe alle

Digitized by Google

Spielarten des Accuſatives unter ein Bild einigen, konnten wir bei aller Unbefangenheit in der Darſtellung unſers Verfaſſers keinen innern Halt und Zuſammenhang finden. Der Grundfehler liegt wieder darin, daß hier eine von außen herandringende Logik der Cauſalität das erſte Recht einräumte. Im Einzelnen gefällt uns auch nicht, wie der Verfaſſer den Unterſchied der tranſitiven und intranſitiven V.V. im Lateiniſchen und Deutſchen auffaßt. Dergleichen läßt ſich nicht mit der Angabe einer Ueberſetzung abthun, und es dürften hier hauptſächlich zwei Geſichtspuncte gelten. Einmal haben die Wörter bei ähnlichen Begriffen in verſchiedenen Sprachen oft völlig verſchiedene Grundanſchauungen; die Kluft muß alſo durch eine Begriffsentwickelung ausgefüllt werden, die weſentlich dem Lexikon zufällt. Anderſeits ſind die einen Sprachen weit geneigter als andere, gewiſſe Thätigkeiten auf ein Object ſich richten zu laſſen. Ueberdieß müſſen uns hiſtoriſche Sprachſtudien lehren, wie ſich eine und dieſelbe Sprache in ihren Vorſtellungen oft anders geſtaltete. Auch mit der Erklärung des doppelten Accuſ. bei doceo etc. können wir uns nicht befreunden. Kann man auch wirklich doceo „ich mache lernen" deuten und in ihm eine Cauſativform ſehen, ſo iſt dieſes mit aller Kunſt nicht an rogo, celo etc. zu erweiſen. Wir können die Sache etwa ſo faſſen, daß der Accuſ. der Perſon der eigentlich tranſitive, der der Sache der Accuſ. der Erſtreckung ſei.

Am ſicherſten ſcheint mir der Dativ in unſerm Buche gezeichnet; nur mußte auch hier die locale Grundbedeutung, die im lateiniſchen Dativ ſo klar in Form gebracht iſt, vorausgeſtellt werden. Dieſe Form des lateiniſchen Dativs iſt mehrfach behandelt, zuletzt ſehr gründlich und fein von Herrn Prof. Höfer in deſſen gediegener Zeitſchrift für die Wiſſenſchaft der Sprache II, 1. 192 ff. Er bemerkt hier ganz richtig, daß ihm der Gebrauch des Locatives auf die Frage „wohin" gar nicht auf die ſpätern Erzeugniſſe der indiſchen Litteratur beſchränkt ſcheine, wie Laſſen angenommen. Gerade in der älteſten Quelle, in den Veden, findet ſich dieſe Bedeutung des Caſus nicht ſelten, wie z. B. R. V. I, h. 75, 2. 86, 3 u. ſ. f. Kein Caſus iſt nur an Einen Punct gebannt. Weitaus am wenigſten befriedigte uns die Behandlung des Genitives. Umſonſt ſucht man bei ſolchem Ausgangspuncte einen Zuſammenhang, und der Schüler verwirrt ſich immer und immer wieder. So oder ſo die urſprüngliche Form gefaßt, immer entwickelt ſich leicht für dieſen Caſus das „worin", wie Krüger in ſ. gr. Gr. und Jakobs l. l. es wohl einſahen. Wir können dieſes Object das des Kreiſes nennen. Jakobs hat auch mit großer Beſtimmtheit nachgewieſen, daß der lateiniſche Genitiv im Gegenſatze gegen die übrigen Caſus beſonders und weſentlich

Digitized by Google

Bestimmungen von Nominalbegriffen bilde. Was die Form dieses Casus betrifft, so sind wir darüber noch sehr ungewiß; da sowohl im Singular als im Plural dieselbe nicht eine einige ist, dürfen wir vielleicht nicht einmal Ein Bild zu Grunde legen. Einerseits scheint sie eine Art Nominativ, wie in huius, cujus etc., anderseits deutet sie auf einen ablativischen Ursprung. — Wir hätten sehr gewünscht, daß auch die Städtenamen und die Präpositionen mit und in den Casus behandelt worden wären. In den Städtenamen sind in der Regel die ältesten Formen und Bedeutungen der Casus enthalten; in den Präpositionen sind Formen für die genauere locale und causale Bestimmung allgemeinerer Grundanschauungen aufgetaucht. Für den ersten Anfänger sind solche Trennungen wohlthätig; im weitern Verlaufe sprachlicher Bildung, in einer realen Darstellung der speciellen Anschauungen eines Idioms sind sie Hemmnisse. — Der Abschnitt über die Pronomina ist mit großer Genauigkeit behandelt; wir beschränken uns da auf vereinzelte Bemerkungen. Das Pronomen *is* durfte nicht mit besonderm Rechte als ein Demonstrativum aufgeführt werden: nirgends ist es selbständig, enthält nur eine logische Bestimmung. Um ein Demonstrativum zu werden, muß sich dieser Stamm verbinden und versetzen, wie in *ille* und *iste*. Während *hic* nun ganz gewiß schon durch seine Form uns auf die erste Person hinweist, finden wir in diesen Pronomen *ille* und *iste* nur Spaltungen einer und derselben Form, wie eine solche Spaltung auch in τό, τύ, σύ sich offenbart. Mit der Erklärung von *aliquis* dürfte unser Verf. in nicht geringe Verlegenheit kommen, wenn er so keck behauptet, die Annahme sei durchaus falsch, daß *aliquis* aus aliusquis zusammengesetzt sei. Woher soll dann dieses *ali* stammen? Ursprünglich ist sicher *alius* eine Comparativbildung, wie denn im ältesten Sanskrit Formen der dritten auf *-as* mit Formen der zweiten auf as (latein. us) gar nicht selten wechseln; und daraus läßt sich ein *ali* erklären durch eine Mittelform, wie *magis* und *pris* sind. Freilich darf man dann nicht so craß die Sache erläutern, als es selbst Schmid that. Der Sinn von *aliquis* ist mit gewohntem Scharfsinne von Pott, et. F. II, p. 140 entwickelt. Nimmt man diese Grundbedeutung an, dann muß sich die ganze Darstellung von *quis* und aliquis von selbst anders gestalten.

§. 124, 3. heißt es nur, *quam* diene zur Verallgemeinerung, wie, ist nicht gesagt. Es scheint dieses quam ein accus. fem. mit der Bedeutung: in welcher Richtung, in welcher Weise; daher dann „wie"? Wenn *ullus* einfach als Diminutiv erklärt wird, so läßt sich darüber noch streiten. Schömann in Z. f. die Wissensch. der Spr. I, 2. S. 259 will es gleich *ille* nehmen und stellt es mit *olim* zusammen, anderseits mit

Digitized by Google

uls, ultra u. ſ. f. Ich weiß nicht, ob man es mit letztern an *alius* halten dürfte. Die Diminution mußte jedenfalls ihrem Weſen nach erklärt werden, wie es Pott in ſeinem Zahlenwerke, Seite 150. thut. Wie nun in Anm. 5 geſagt werden kann, der Grund der Erſcheinung dieſes oder jenes Pronomens in einer beſtimmten Satzform liege nicht in der Bedeutung dieſer Wörter, das verſtehen wir durchaus nicht. *quispiam* heißt eigentlich: „wer es denn ſchon (ſei)"; *quidam* „wer das, oder der". Die Bedeutung des mit attributiven Adjectiven verbundenen *quidam* iſt nicht eindringlich erklärt, wie es nach Bernhardy, wiſſenſch. Syntax S. 440, 10 hätte geſchehen können und ſollen. Incredibilis quædam ingenii magnitudo iſt eigentlich: eine gewiſſermaßen, auf einer gewiſſen Stufe unglaubliche Größe ꝛc. Man darf mit quidam in dieſem Sinne die Conſtruction §. 109, 3 vergleichen. Bei der Behandlung endlich von *alius* und *alter* hätte darauf aufmerkſam gemacht werden ſollen, daß beide W.W. Comparative ſeien, aber in zwei verſchiedenen Geſtalten. Das ſanskrit. anyataras etc. konnte darüber belehren. Wir begnügen uns, noch einige wenige Bemerkungen über das fünfte Capitel hinzuzufügen. Infinitiv, Gerundium und Supinum waren als ſubſtantiviſche Geſtalten vom Participe abzutrennen, und voraus mußten ihre Formen beſtimmt werden, damit auch die Nothwendigkeit verſchiedener Formen. Im Einzelnen fällt uns auf, wie der Verfaſſer den Inf. bei libet, licet u. a. auch grammatiſch als Object betrachten kann. In Anm. 7 mußte darauf aufmerkſam gemacht werden, daß der Infinitiv des Perfectes, wenn er gleich dem griechiſchen Aoriſt ſteht, innerlich fehlerhaft ſei und nur entſpringe aus dem aoriſtiſchen Gebrauche des Perf. im Verbum finitum. Gar ſehr vermiſſen wir eine Erläuterung des dem Lateiniſchen in ſolchem Umfange eigenthümlichen Accus. cum Inf. Am beſten ſcheint uns deſſen Weſen aufgedeckt worden zu ſein von Jakobs an dem mehrfach erwähnten Orte. Was den Accuſ. mit Inf. im Deutſchen betrifft, ſo hat ſich der Verfaſſer hier durch den Schein täuſchen laſſen; er wird bei unſerm deutſchen Meiſter beſſern Bericht finden. Das Gerundium iſt hier weſentlich nach Weißenborns gelehrter Abhandlung dargeſtellt, aber nicht bis zur völligen Klarheit für den Schüler. Hier muß ich abſchließen; ein andermal will ich verſuchen, das Elementarbuch unſers Verfaſſers zu ſchildern und über ſeine Weiſe in der Parallelgrammatik zu ſprechen. Das führe ich noch an, daß ſich in unſer Buch nicht gerade wenige Druckfehler eingeſchlichen haben, von denen nur ein Theil berichtigt iſt.

Zürich, im April 1848.

H. Schweizer.

Digitized by Google

V.

Lehrbuch der Arithmetik für höhere Bildungsanstalten. Aus historischen und psychologischen Grundlagen für die Zwecke des Unterrichtes neu entwickelt von Dr. Theodor Wittstein. Erste Abtheilung: Die Operationen an einfachen rationalen Zahlen; zweite Abtheilung: die Operationen an zusammengesetzten Zahlen. Hannover, bei Hahn. 1846.

Wer nur einigermaßen die Fluth elementarer mathematischer Werke kennt, die seit einem Jahrzehnt über uns hereingebrochen ist und noch täglich in einer schreckenerregenden Progression zunimmt, der wird die Entdeckung neuer Gesichtspunkte und einer neuen Behandlungsweise des mathematischen Unterrichtsstoffes wohl kaum für möglich halten. Ganz offen gesteht Ref., daß ihm schon seit längerer Zeit die Lust zur Durchsicht von mathematischen Schulbüchern vergangen ist, da er nur selten mehr als die alten Geschichten mit ein paar neuen Variationen aufgestutzt zu hören bekam, und fast schien es, als wollten die Mathematiker gewisse Philologen zum Muster nehmen, die sich durch den Fund von ein paar neuen Lesarten und einem halben Dutzend verwegener Conjecturen zu einer neuen Edition des betreffenden Classikers berechtigt glauben. Um so angenehmer war Ref. überrascht, als er in der oben genannten Schrift eine in der That eigenthümliche Darstellung der Arithmetik fand und am Ende zu der Ueberzeugung kam, daß es nicht viele Lehrbücher dieser Disciplin gibt, welche eine so entschiedene wissenschaftliche Berechtigung zu ihrer Existenz aufzuweisen haben.

Die Haupteigenthümlichkeit von Herrn Wittstein's Werke besteht in einem durchweg heuristischen Gedankengange, der seinen Auslauf von der Voraussetzung ganzer positiver Zahlen nimmt und sich nach zwei Richtungen verzweigt, von denen die eine successiv zu den verschiedenen Operationen mit Zahlen, die andere zu den verschiedenen Gattungen von Zahlen hinführt. Wie dieß zugeht, wird die folgende Exposition zeigen.

Nachdem der Verf. den Begriff der Zahl erörtert hat, stellt er die natürliche Zahlenreihe 1, 2, 3, 4 .... auf, und diese bildet vor der Hand das einzige Material der Wissenschaft. Richtet man den Blick auf irgend eine Stelle jener Reihe, so kann man von da aus auf doppelte Weise zu einer andern Stelle übergehen: entweder sprungweis völlig willkürlich (wie von 3 auf 8) oder mit Durchlaufung aller Zwischenstufen (3, 4, 5 . . . 8); das erste ist ein unregelmäßiges, das zweite ein regelmäßiges Verfahren. Ein solcher in gewisser Ordnung ausgeführter Uebergang von einer Zahl zur andern heißt eine Rechnung, und die verschiedenen Uebergangsweisen geben die verschiedenen Rechnungsarten. Als Grundlage alles Rechnens dient die einfache Operation des

Digitized by Google

Ueberganges von einer Zahl zu ihrer Nachbarin; dieser Uebergang heißt ein Schritt und zwar ein Schritt vorwärts oder ein Schritt rückwärts, je nachdem er zu der folgenden oder zu der vorhergehenden Zahl führt. Was man aber einmal gekonnt hat, muß man auch mehrmals können, und hat man vorher einen Schritt gemacht, so mache man jetzt mehrere, zähle sie aber, um bestimmt zu wissen, wievielmal die einfache Operation ausgeführt worden ist. Bleibt man stehen, nachdem man von einer Zahl a ausgehend b Schritte gemacht hat, so befindet man sich bei einer neuen Zahl c, welche die Summe von a und b heißt und mit $a + b$ bezeichnet wird. Natürlich ist nach dieser Definition $b + a$ etwas Anderes als $a + b$, aber als Grundsatz muß angenommen werden, daß $a + b = b + a$ ist. Geht man nun von a aus nicht vorwärts, sondern rückwärts, so hat man es mit der entgegengesetzten Operation zu thun, und statt der Summe erscheint die Differenz. Da die Zahlenreihe im Sinne des Fortschrittes unbegrenzt ist, so läßt sich die erste Operation (die Addition) immer ausführen, anders aber steht es um die umgekehrte Operation (die Subtraction); denn ist hier der Subtrahend dem Minuend gleich oder gar noch größer, so geräth man aus der Zahlenreihe heraus, und da wir vor der Hand keine anderen Zahlen als 1, 2, 3 ꝛc. haben, so sind Zeichen wie $4 - 4$ oder $4 - 7$ keine Zeichen für Zahlen und vor der Hand bedeutungslos (relativ unmöglich). Die Wiederholung der Addition führt zur Multiplication, wobei $a \cdot b$ diejenige Zahl bedeutet, welche erhalten wird, wenn man die erste Zahl (a) bmal als Summand setzt. Daß $a \cdot b = b \cdot a$ ist, läßt sich leicht zeigen. Die Umkehrung der Multiplication führt zur Division, und diese wird dadurch zu Stande gebracht, daß man successiv eine der Zahlen 1, 2, 3 ... als gesuchten Quotienten ansieht und probirt, ob die wiederholte Setzung desselben, wie verlangt wurde, den Dividend hervorbringt. Dieser Weg kann zwar zu weitläufigen Rechnungen führen, es ist aber der einzige, der sich auf dem hier erreichten Standpunkte angeben läßt. — Die Multiplication kann immer ausgeführt werden; anders aber verhält es sich mit der Division. Hier kann der Fall vorkommen, daß man durch die eine Annahme des Quotienten bei wiederholtem Setzen den Dividend nicht erreicht und bei einer zweiten um Eins höhern schon über den Dividend hinauskommt; nimmt man z. B. für $\frac{22}{3}$ erst 7 als Quotient, so erhält man $7 + 7 + 7 = 21$ als Dividend, und das ist zu wenig; nimmt man aber 8, so gibt $8 + 8 + 8 = 24$, zu viel. Es ist also $\frac{22}{3}$ und ebenso $\frac{p}{q}$, wenn p kein Vielfaches von q ist,

ein vor der Hand bedeutungsloses Zeichen, weil ihm keine Zahl in der bis jetzt uns bekannten Reihe von Zahlen entspricht. — Die Wiederholung der Operation des Multiplicirens führt auf die neue Rechnungsart der Potenzirung, wobei a^b weiter nichts bedeutet als die Zahl a als Faktor b mal hingesetzt. Aus der Umkehrung dieser Operation entstehen zwei neue Operationen, und zwar liegt der Grund dieser Dualität in Folgendem. Für die Addition und Multiplication ist die Anordnung der einzelnen Summanden und Factoren gleichgültig; es bestehen nämlich die Gleichungen $a + b = b + a$ und $ab = ba$; schreibt man die Gleichungen $a + b = c$ und $ab = c$ hin und will aus dem Resultate c und einer der Zahlen a oder b die andere bestimmen, d. h. die umgekehrte Operation ausführen, so ist es gleichgültig, ob man a aus c und b oder b aus c und a ableitet; für die Rechnungsart macht dieß keinen Unterschied. Anders verhält sich die Sache bei der Potenz; da hier a^b und b^a nicht einerlei sind (den einzigen Fall $a = 4$, $b = 2$ ausgenommen), so müssen auch die Fälle unterschieden werden, ob man mittelst der Gleichung $a^b = c$ die Grundzahl a aus c und b oder den Exponenten b aus c und a bestimmen will. Das Erste führt auf die Wurzel, das Zweite auf den Logarithmus. Die Operationen des Wurzelausziehens und der Aufsuchung des Logarithmus werden hier auf ähnliche Weise wie früher die Division auf indirectem Wege ausgeführt, die erste dadurch, daß man mit den Zahlen 1, 2, 3 ꝛc. der Reihe nach versucht, ob sie, so oft als Factor gesetzt wie der gegebene Exponent fordert, die gegebene Potenz hervorbringen, die zweite dadurch, daß man die gegebene Basis so lange als Factor setzt, bis die gegebene Potenz erreicht ist, wo dann die Anzahl der gebrauchten Factoren den gesuchten Logarithmus darstellt. Auch hier zeigt sich, daß man zwar die direkte Operation (die Potenzirung) immer, die umgekehrte Operation dagegen nur unter besonderen Umständen ausführen kann, so daß es auch hier bedeutungslose Zeichen gibt, wie z. B. $\sqrt{40}$ und die Logarithmen von 1 oder 10 für die Basis 6. — Um nun zu einer fernern Rechnungsoperation zu gelangen, müßte man die Potenzirung wiederholt anwenden, dabei finden aber Eigenthümlichkeiten statt, die bei einer Summe mehrerer Theile sowie bei einem Producte mehrerer Factoren nicht vorhanden waren. Erstens nämlich darf man die Ordnung der gegebenen Zahlen nicht verändern, ohne zugleich auf ein anderes Resultat zu kommen; während $a + b + c = b + a + c$ und $abc = bac$ war, ist nicht

$$a^{b^c} = b^{a^c}$$

Zweitens ist ein Ausdruck wie $a^{b^{c\cdots}}$ geradezu vieldeutig; bei drei Zahlen

Digitized by Google

a, b, c kann man ſich darunter ebenſowohl

$$(a^b)^c \text{ als } a^{(b^c)}$$

bei vier Zahlen entweder

$$\left((a^b)^c\right)^d \text{ oder } (a^b)^{(c^d)} \text{ oder } a^{\left((b^c)^d\right)} \text{ oder } a^{\left(b^{(c^d)}\right)}$$

denken, und ſo ſteigt die Anzahl der Deutungen mit der Menge der vorhandenen Zahlen. Daſſelbe gilt natürlich auch dann noch, wenn die Zahlen einander gleich ſind. Nun hat man aber gar keinen Grund, irgend eine von dieſen vielen Deutungen, welche der Ausdruck

$$a^{a^{a^{\cdot^{\cdot^{\cdot}}}}}$$

(gebildet aus b übereinandergeſetzten a) zuläßt, zu bevorzugen, und man müßte daher, um ſyſtematiſch zu ſein, ſämmtliche Bedeutungen eruiren; weil aber $b = 2, 3, 4 \ldots$ ſein kann, ſo gibt dieß eine unendliche Menge von Fällen, und hieraus erkennt man die Unmöglichkeit des weitern Fortkommens. — Da nun hiermit die Reihe der arithmetiſchen Operationen abgeſchloſſen iſt, ſo entſteht die Frage nach dem Gegenſtande, mit dem ſich die Arithmetik nunmehr beſchäftigen ſoll. Die Antwort darauf liegt nahe genug, die Grenzen unſerer Thätigkeit ſind bereits gezogen, alſo bleibt uns nur noch übrig, innerhalb dieſer Grenzen möglichſt viel zu leiſten, alſo das, was vorher unausführbar war, ausführbar zu machen. Wir müſſen daher die Aufgabe ſtellen: „das bis jetzt auf die natürlichen Zahlen eingeſchränkte Zahlengebiet ſo zu erweitern, daß ſich auch die indirecten Operationen ohne jegliche Determination bewerkſtelligen laſſen.“ So führt nun die Subtraction auf die negativen Zahlen, die Diviſion auf die Brüche, die Wurzelausziehung und die Aufſuchung des Logarithmus zu den irrationalen und imaginären Zahlen; zugleich macht ſich eine Erweiterung der bisherigen Begriffe von den einzelnen Operationen nöthig, um die letztern nun auch auf jene neuen Zahlengattungen anwenden zu können. Dieſe doppelte Unterſuchung führt der Verf. bis zu den irrationalen und imaginären Zahlen durch und gelangt ſo zu dem Reſultate, daß die Zahlenreihe, welche urſprünglich eine discrete war, vermöge einer unbegränzten Interpolation als Continuum angeſehen werden darf. Hiermit iſt der Uebergangspunkt zur höhern Mathematik, welche es mit veränderlichen Größen zu thun hat, erreicht; denn wer die Rechnung auf ſtetig veränderliche Größen anwenden will, muß zuvor den Nachweis liefern, daß die Repräſentanten jener Größen, d. h. die Zahlen, ebenfalls als ſtetig veränderlich angeſehen werden dürfen; er vergliche ſonſt das Continuirliche mit dem Discreten.

Dieß iſt der Inhalt der erſten Abtheilung (5 Bogen) von Herrn

Digitized by Google

Wittſteins Schrift; die zweite Abtheilung ſpinnt den Hauptfaden nicht fort, ſondern beſchäftigt ſich mit den Seitenzweigen desſelben. Wir finden hier zunächſt die Rechnungen mit Summen, Producten, Potenzen und Logarithmen; daran lehnen ſich die Operationen an Gleichungen erſten und zweiten Grades mit einer oder mehreren Unbekannten, ſowie die hauptſächlichſten Lehren von den unbeſtimmten Gleichungen. Der übrige Theil des Buches behandelt die Theorie der Zahlenſyſteme und vorzüglich das dekadiſche Zahlenſyſtem. Der Verf. bemerkt hierüber: „Ich theile nicht diejenige Anſicht, derzufolge man den Schüler möglichſt früh zu der Einſicht zu bringen ſucht, als ob die Methoden der Multiplicationen, Diviſionen, Potenzirungen und Wurzelausziehungen durch den Gebrauch logarithmiſcher Tafeln völlig überflüſſig gemacht werden; im Gegentheil, wer nur einmal mit der Auflöſung höherer Zahlengleichungen oder mit Rechnungen im Geiſte der Methode der kleinſten Quadrate beſchäftigt geweſen iſt, dem muß es fühlbar geworden ſein, wie ſehr hier alle logarithmiſchen Tafeln den Rechner im Stiche laſſen. Eben deßhalb findet man hier den Rechnungen mit dekadiſchen Zahlen viel Raum gewidmet; beſonderes Gewicht iſt überall auf die angenäherten und abgekürzten Rechnungen gelegt, und ſo durfte namentlich die Diviſionsmethode von Fourier (§. 81) neben der ältern von Oughtred (§. 85) nicht fehlen, welche bis jetzt erſt in wenige deutſche Lehrbücher Eingang gefunden hat. Die neue Methode der Quadratwurzelausziehung iſt eine unmittelbare Folge daraus.“ Hierin hat der Verf. gewiß vollkommen Recht, und ebenſo iſt die Sorgfalt anzuerkennen, mit welcher er die Theorie der periodiſchen Decimalbrüche und die Berechnung der Briggiſchen Logarithmen dargeſtellt hat. Mit dieſer Lehre ſchließt die zweite Abtheilung.

Im Einzelnen findet Ref. Einiges zu erinnern, was theils die Genauigkeit der aufgeſtellten Begriffe, theils die Strenge der Deduction betrifft. So haben ihm z. B. gleich die zwei erſten Paragraphen nicht zuſagen wollen, in denen es folgendermaßen heißt: §. 1. „Die Arithmetik beſchäftigt ſich mit Zahlen. Sie faßt den Begriff einer Zahl zuerſt ganz einfach. Wenn man es nämlich mit irgend Dingen zu thun hat, deren Unterſchied nicht weiter in Betracht gezogen wird, ſo belegt man ſie nach einer willkürlichen Ordnung mit den Namen Eins, Zwei, Drei u. ſ. w. und verbindet mit jedem dieſer Namen den Begriff von derjenigen Stelle, die das entſprechende Ding in der angenommenen Reihenfolge einnimmt. Dieſe Begriffe ſind die Zahlen, und ihre Reihenfolge bildet die natürliche Zahlenreihe.“ Weiter heißt es dann in §. 2: „Was durch eine Zahl bezeichnet wird, heißt eine Größe. Eine Größe wird durch eine Zahl bezeichnet, indem man ſie als einen Inbegriff von gleichen Theilen dar-

Digitized by Google

ſtellt, auf dieſe Theile die vorhin angegebene Operation anwendet und endlich diejenige Zahl, zu welcher man durch dieſe Operation zuletzt gelangt, angibt.“ Nach dieſen Definitionen ſcheint es, als ſei die Zahl das Primäre und die Größe das Secundäre, welches durch Jenes erſt möglich wird. Die Sache iſt aber gerade umgekehrt, die Größen ſind das Erſte, was wir denken; die Zahl entſteht erſt, wenn wir die noch unbeſtimmte Vielheit mit einer willkürlich angenommenen Einheit ausmeſſen, wenn wir, um mit Pythagoras zu reden, die μονάς in die δυὰς ἀόριστος hineintragen. Der Beweis dafür liegt in der einfachen Thatſache, daß es Dinge gibt, welche wir zwar ganz unbedenklich für Größen erklären, die ſich aber doch nicht durch Zahlen ausdrücken laſſen. Das Talent z. B. iſt quantitativ offenbar ſehr verſchieden, aber doch hat es nicht den mindeſten Sinn zu ſagen: Cajus hat noch einmal ſo viel Talent als Sempronius. Ebenſo geht es mit allen geiſtigen Vorſtellungen; daß dieſelben von ſehr verſchiedener Stärke ſind, wird Niemand läugnen; ſo lange aber der Maßſtab nicht erfunden iſt, nach welchem man ſie meſſen kann, ſo lange bleibt ein Satz wie: „zwei Vorſtellungen, deren Intenſitäten ſich verhalten wie 2 zu 3 ꝛc.“ ein inane dictum. Doch man braucht ſich gar nicht auf das ſtreitige Gebiet der mathematiſchen Pſychologie zu begeben; um die Wahrheit jener Bemerkung zu fühlen, nehmen wir als Beiſpiel die Müdigkeit. Kein Menſch kann ſich etwas beſtimmtes denken, wenn Einer ſagt: „ich bin heute dreimal müder als geſtern“; aber dieſes leere Wort bekommt einen Sinn, wenn man einen Maßſtab aufſtellt, nach welchem die Müdigkeiten gemeſſen werden können. Sagen wir etwa: die Müdigkeit Eins ſoll diejenige ſein, welche nach dem Marſche von einer Meile Weges eintritt, und nehmen wir der Einfachheit wegen an, daß die Müdigkeiten in gleichem Verhältniſſe mit den zurückgelegten Wegen wachſen, ſo bedeuten jetzt die Müdigkeiten 2, 3 ꝛc. diejenigen Müdigkeiten, welche ſich nach dem Marſche von 2, reſp. 3 ꝛc. Meilen einſtellen, und hiermit iſt nun die Möglichkeit gegeben, die in Rede ſtehenden Größen auf Zahlen zu bringen.

Eine andere Ungenauigkeit, welche dem Ref. aufgefallen iſt, betrifft den Beweis, daß $a^{\infty} = \infty$ oder $= 0$ wird, je nachdem a über oder unter der Einheit liegt. Der Verf. verweist dabei auf §. 92, worin er aber zu eilig ſchließt. Zu Anfange des fragl. Paragraphen iſt nämlich weiter nichts bewieſen, als daß für $a > 1$ die Beziehungen

$$1 < a < a^2 < a^3 < a^4 \ldots\ldots$$

und für $a < 1$ die entſprechenden Beziehungen

$$1 > a > a^2 > a^3 > a^4 \ldots\ldots$$

ſtattfinden. Daraus folgt aber keineswegs, daß jenes Wachsthum der

Digitized by Google

Potenzen ins Unendliche hinaus und dieſe Abnahme bis zur Null herunter gehen müſſe; denn bekanntlich kann eine Größe fortwährend zunehmen, ohne unendlich zu werden, wie z. B. $\frac{m}{m+1}$, und ebenſo beſtändig abnehmen, ohne zur Null herabzuſinken, wie z. B. $1 + \frac{1}{m}$. Man kann übrigens in dem obigen Falle leicht dadurch zum Ziele kommen, daß man erſt die Ungleichung

$$(1 + \alpha)^m > 1 + m\alpha \qquad (\alpha \text{ poſitiv})$$

beweist, was keine Schwierigkeiten macht, und darauf m ins Unendliche wachſen läßt. Der zweite Satz folgt dann leicht durch Umkehrung jener Ungleichung. Doch wie geſagt, es ſind dieß nur Einzelheiten und ſie thun dem Buche um ſo weniger Eintrag, als der Lehrer beim Vortrage dieſelben leicht beſſern kann.

Außer dem wiſſenſchaftlichen Werthe, den Herrn Wittſteins Arbeit ganz entſchieden beſitzt, kommt aber bei einem Lehrbuche noch die pädagogiſche Seite in Betracht, und auch aus dieſem Geſichtspuncte angeſehen ſcheint das Buch von Bedeutung zu ſein. Der Verf. hatte, wie er in der Vorrede bemerkt, bei Abfaſſung desſelben vorzüglich eine Gattung von Lehranſtalten im Auge, welche durch die Benennung „höhere Bildungsanſtalten“ als eine ſolche bezeichnet wird, deren Zweck in Herſtellung einer über die gewöhnlichen Forderungen und Bedürfniſſe des gewöhnlichen Lebens hinausgehenden Bildung ihrer Zöglinge beſteht. Dieſe Anſtalten verfolgen zur Zeit zwei verſchiedene Richtungen, je nachdem man eine gelehrte oder techniſche Bildung erſtreben will; jene wird durch Gymnaſien und Univerſitäten, dieſe durch höhere Bürgerſchulen (oder Bürgergymnaſien) und polytechniſche Schulen erreicht. Die letzteren ſollen ſich, was aber leider noch nicht durchgängig der Fall iſt, ganz ſo zu den höheren Bürgerſchulen verhalten, wie die Univerſitäten zu den Gymnaſien, alſo den Inbegriff der techniſchen Facultäten bilden. Die Gymnaſien und Univerſitäten, die höheren Bürgerſchulen und polytechniſchen Anſtalten ſind es nun, welche Hr. Wittſtein unter der Benennung „höhere Bildungsanſtalten“ zuſammenfaßt und für die er ſein Lehrbuch beſtimmt. Als Hauptzweck des mathematiſchen Unterrichts auf derartigen Anſtalten gilt ihm, außer der ſich von ſelbſt verſtehenden Erlangung einer hinreichenden Geläufigkeit in der Ausführung mathematiſcher Operationen, die Hervorrufung der Einſicht, daß man es hier mit einer Wiſſenſchaft zu thun habe; der Schüler ſoll an dem Beiſpiele der Mathematik, die ſich beſonders hierzu eignet, einen Begriff davon erhalten, was eine Wiſſenſchaft ſei, wobei Ref., der hiermit vollkommen einverſtanden iſt,

Digitized by Google

noch hinzuſetzen möchte: und wie eine Wiſſenſchaft entſteht. Denn man wird gerne zugeben, daß es nicht einerlei iſt, ob man dem Lernenden ein fertiges Syſtem vorlegt, bei welchem der Schüler in ſtummer Verwunderung beſtändig ſich ſelber fragt: wie mag nur dieſe ſonderbare Lehre entſtanden ſein? oder ob man in ihm ſelbſt die Wiſſenſchaft dadurch entſtehen läßt, daß man, von den alltäglichen Begriffen ausgehend, ihm die Nothwendigkeit fühlbar macht, dieſe Begriffe ſtufenweis mehr und mehr zu erweitern. Hr. Wittſtein ſcheint das Syſtem der Wiſſenſchaft ſelbſt für das Hauptverdienſt ſeines Buches zu halten, Ref. dagegen ſieht die heuriſtiſch-genetiſche * Entwickelung des Syſtems für noch wichtiger an, da es uns bisher an (zum Theil ganz erträglichen) Syſtemen der Arithmetik nicht, wohl aber an einem Werke gefehlt hat, welches für die Arithmetik ungefähr das leiſtete, was in kleinerem Maßſtabe das Buch von Drobiſch für die Trigonometrie geleiſtet hat. Es verſteht ſich übrigens von ſelbſt, daß dem Gebrauche von Hrn. Wittſteins Lehrbuche eine Unterrichtsſtufe vorausgehen muß, welche unſer Verf. die Stufe des vorbereitenden Unterrichts nennt und deren Zweck iſt, den Schüler zur Bildung der einfachſten mathematiſchen Abſtractionen zu veranlaſſen, der Grundcharakter derſelben beſteht in Anſchaulichkeit, und ihre Beſchäftigung bilden faſt lediglich Aufgaben. ** Auf der zweiten Stufe, der Stufe des wiſſenſchaftlichen Unterrichtes, tritt erſt das Lehrbuch hinzu, wie es uns der Verf. gibt, doch iſt es nicht nöthig, ſich ſtreng an die Ordnung desſelben zu binden; in den obern Claſſen endlich wird man das Ganze noch einmal in ſyſtematiſcher Ordnung durchzunehmen haben, um jetzt dem Schüler das reine Bild der Wiſſenſchaft zu zeigen. Dasſelbe iſt den Univerſitäten und polytechniſchen Schulen anzurathen, wenn ſie in wiſſenſchaftlicher Kürze den Uebergang aus der Elementarmathematik in die ſogenannte höhere Mathematik bewerkſtelligen wollen.

Wir ſcheiden hier von dem Verf. mit dem Wunſche, daß er die dritte Abtheilung ſeines Werkes, welche dem Plane gemäß die Theorie der irrationalen und imaginären Zahlen enthalten wird, recht bald der Oeffentlichkeit übergeben möge; nach dem Bisherigen zu urtheilen darf man im Voraus überzeugt ſein, daß ſie ſich ihren Vorgängerinnen würdig anreihen werde.

Jena. Schlömilch.

---

* Heuriſtiſch, wenn man auf den Lernenden, genetiſch, wenn man auf die Sache ſieht.

** Pädagog. Revue, Auguſtheft 1844.

Digitized by Google

III. Vermischte Aufsätze und Kleinigkeiten.

Pädagogische Aphorismen.

1.

Der Lehrer erkennt in den selbständigen Arbeiten seiner Schüler den höchsten Lohn für seine Bemühungen, die erfreuliche Frucht aus der Saat, die er gestreut hat; auch der Schüler selbst muß in seinem geistigen selbständigen Arbeiten einen Lohn, eine Frucht erkennen. Der Lehrer nimmt auch gern Gelegenheit, seine Freude, seine Zufriedenheit auszusprechen, doch ist dabei natürlich große Vorsicht nöthig. Gewisse Naturen fühlen zu früh eine productive Kraft in sich, und versuchen sich daher in vielen andern außerhalb der Schule liegenden Dingen. Solche Versuche werden gewiß meistentheils vom Lehrer gern gesehen und freudig begrüßt, in manchen Fällen aber müssen sie auch Bedenken erregen. Denn bei solchen jungen Leuten erwacht zu früh das Gefühl der Reife, der geistigen Selbständigkeit, und Eitelkeit, Eigendünkel, Oberflächlichkeit u. s. w. sind im Gefolge. Namentlich zeigt sich bei Vielen eine besondere Neigung für sociale und politische Verhältnisse, wofür ihr Interesse durch die Menge von Zeitungen, Flugschriften, die ihnen natürlich nicht geradezu vorenthalten werden können, durch Tagesgespräche u. s. w. erweckt wird. Hierdurch aber wird der Schüler von seiner eigentlichen Aufgabe zu sehr abgezogen und springt in ein Gebiet hinein, das ihm jetzt noch gänzlich fremd sein sollte, das vollständige Reife, umfassende Kenntnisse und ruhige Besonnenheit erfordert. Um solch schädliches Vor- und Uebergreifen von Seiten der Schüler zu verhüten, muß der Lehrer durch ein inniges und trauliches Verhältniß, durch Privatbesprechungen mit seinen Schülern fortwährend zu erfahren suchen, was sie privatim treiben, womit sie in freien Stunden mit besonderer Neigung sich beschäftigen, um dadurch in den Stand gesetzt zu werden, mit möglichster Schonung und fern von allem polizeilichen Aufspüren vor Abwegen und Verirrungen zu warnen. Bei Einzelnen zeigt sich auch das Streben nach Oeffentlichkeit; sie möchten wohl auch ihre Leistungen gedruckt sehen, zumal wenn sie vielleicht unter der Fluth der Tageslitteratur manches herzlich Schlechte antreffen. Was soll dabei das Schulregiment thun? Ist die Leistung schlecht, dann wäre das Mittel leicht gefunden; eine

Digitized by Google

ſcharfe Kritik von der Claſſe würde gut wirken; wenn aber die Leiſtung an ſich nicht verwerflich iſt — auch da muß eine Veröffentlichung ernſtlich widerrathen und verhindert, nicht verboten werden. Denn ein Verbot würde nichts helfen, vielleicht das Uebel noch ſchlimmer machen. Es muß aber dem Schüler auf jede mögliche Weiſe die Ueberzeugung beigebracht werden, daß es für ihn keine andere Oeffentlichkeit gibt als die durch die Schule vermittelte, daß er nach keinem anderen Beifall haſche als nach dem ſeiner Lehrer und ſeines Gewiſſens; daß er von dem unendlich großen Gebiete der Wiſſenſchaften nun erſt ein winzig kleines Stückchen durchwandert und kennen gelernt habe; daß er daher keine andere Aufgabe habe, als an ſich und für ſich ſelbſt, noch nicht für Andere zu arbeiten. Eine genaue Bekanntſchaft und gründliche Auffaſſung der vorzüglichſten Schriftwerke der Litteratur werden auch dem Schüler den Maßſtab an die Hand geben, den er an ſeine eignen Arbeiten zu legen hat.

2.

An einem Cenſurtage wurden in Gegenwart eines Regierungsbeauftragten und ſämmtlicher Lehrer einem erwachſenen Schüler vom Director in väterlich ermahnender Weiſe einzelne Vergehungen und Geſetzwidrigkeiten, die dem Lehrercollegium eben erſt zur Kenntniß gekommen waren, vorgehalten. Der Schüler, der das volle Vertrauen ſeiner Lehrer nicht beſaß, leugnete Alles ab. Ein Lehrer ſah ſich deßwegen genöthigt, das ungeſetzliche Betragen, welches derſelbe am Abend vorher an dem betreffenden Schüler bei einer Feierlichkeit im Freien bemerkt hatte, anzuführen, nicht in der Abſicht, den Schüler beſtrafen zu laſſen, was ſich natürlich mit einem feierlichen Cenſuractus nicht verträgt, ſondern um dem Schüler zu beweiſen, daß er das Mißtrauen ſeiner Lehrer verdient habe. Der Schüler leugnet, leugnet abermals in frecher Weiſe dem Lehrer ins Geſicht. Als dieſer endlich einen ſeiner Collegen zum Zeugen aufrief, als die übrigen Schüler ſelbſt unaufgefordert ihre Mißbilligung und Entrüſtung über die Lüge ihres Commilitonen zu erkennen gaben und der Regierungscommiſſarius einſchritt und eine Beſtrafung wegen hartnäckigen Leugnens beſtimmte, da lief der betreffende Schüler haſtig aus dem Zimmer und warf mit den Worten: „ich gehe ab" die Thüre zu. Ein Protocoll wurde ſogleich aufgenommen und das Lehrercollegium trug mit Einverſtändniß des Regierungscommiſſarius auf förmliche Excluſion an. Die Behörde weist den Antrag zurück und fordert einen andern. Das Lehrercollegium ließ durch den Director der Behörde die obwaltenden

Digitized by Google

Gründe und Rückſichten mittheilen und wollte ſich mit der factiſchen Excluſion des Schülers ſelbſt begnügen, den Fall aber in den nächſten Schulnachrichten angedeutet haben. Die Behörde wies den Antrag abermals zurück und forderte eine Beſtrafung nach dem Maße der Beleidigung, welche von dem Schüler ausgegangen ſei; ſprach aber zugleich aus, daß eine perſönliche Beleidigung nicht vorliege. Der betreffende Lehrer hatte freilich nicht im entfernteſten daran gedacht, daß er, ſondern daß die Schule, Geſetz und Disciplin, daß die Behörde aufs gröblichſte beleidigt ſei. Es ſoll auch der Grundſatz geltend gemacht worden ſein: si fecisti, nega!! Nach einigen Wochen mußte der Schüler auf einige Stunden ins Carcer geſperrt werden und erhielt die Erlaubniß, die Schule wieder beſuchen zu können. Er fühlte freilich richtiger und kam nicht wieder.

Was beweist das? Daß Herr Mager ſchon lange Recht gehabt hat, wenn er gegen das Staatsjoch, unter dem die Schule ſeufzte, eiferte.

†

Digitized by Google

Erste Abtheilung der Pädagogischen Revue.

Nro. 8. August .1848.

I. Abhandlungen.

Die genetische Methode in ihrer Anwendung auf den Unterricht in der Physik.

Von L. Ballauff, Lehrer an der Bürgerschule zu Varel.

Zweiter Artikel. *

In dem vorigen Artikel habe ich einen Plan für den Unterricht in der Physik vorgelegt, welcher von dem in unsern Lehrbüchern befolgten wesentlich abweicht. Ich habe vorgeschlagen, den Unterricht mit der Betrachtung einer solchen Naturerscheinung zu beginnen, welche auf die Gestaltung der uns umgebenden Körperwelt und der menschlichen Verhältnisse einen bedeutenden Einfluß ausübt. Wenn man aber in der Untersuchung einer Naturerscheinung etwas weiter fortschreitet, so häuft sich dasjenige, was unmittelbar durch die Erfahrung gegeben wird, bald so an, daß die Nothwendigkeit fühlbar wird, durch eine formelle Theorie oder durch andere Mittel Ordnung und Uebersichtlichkeit in die Masse der angesammelten Facta zu bringen. Eine bloß formelle Theorie wird aber um so zusammengesetzter und um so weniger geeignet, den Verlauf eines Erfolges übersichtlich zu machen, je genauer sie die quantitativen Verhältnisse des letztern ausdrückt; um die verlorne Uebersicht wieder zu gewinnen, muß man den betrachteten Erfolg als einen zusammengesetzten ansehen und die einfachen Processe aufsuchen, die in demselben mit einander verschmolzen sind.

Damit in dem Geiste des Schülers die Begriffe von diesen einfachern Vorgängen gebildet werden können, muß derselbe einerseits mit gewissen, durch Beobachtungen oder Versuche gewonnenen Thatsachen bekannt ge-

* Vgl. Bd. XVIII. S. 18—33.

Digitized by Google

macht werden; andererſeits müſſen in ihm gewiſſe Begriffe, Ideen und Sätze gegeben ſein oder entwickelt werden, welche entweder geeignet ſind, in jene Begriffe als elementare Beſtandtheile einzugehen oder auf andere Weiſe den pſychiſchen Erfolg bedingen, durch welchen die verlangten Erkenntniſſe entſtehen. Beſitzt der Schüler die Begriffe von gewiſſen Naturproceſſen, ſo ergeben ſich zwei Reihen von neuen Problemen: um die gefundenen Naturgeſetze zu verificiren, müſſen dieſelben zur Erklärung des factiſch Gegebenen, auch den quantitativen Verhältniſſen nach, angewendet werden, wobei ſich denn häufig eine Incongruenz der Theorie mit der Erfahrung zeigt, welche zur Erkenntniß neuer Grundproceſſe führt; es muß ferner eine Reflexion über die ſchon erkannten Vorgänge angeſtellt werden, um den Zuſammenhang zwiſchen den verſchiedenen Erfolgen nachzuweiſen, um andere, noch mehr elementare aufzufinden ꝛc. Es wird alſo verlangt, daß für den Unterricht in der Phyſik gerade diejenigen Momente benutzt werden ſollen, von denen ſich hiſtoriſch und pſychologiſch nachweiſen läßt, daß ſie bei der factiſchen Entwickelung der Wiſſenſchaft wirkſam geweſen ſind und wirkſam ſein mußten. Da aber dieſe Momente in einem Verhältniſſe angewendet werden müſſen, welches der geiſtigen Bildungsſtufe des Schülers angepaßt iſt: ſo muß der Gang des Unterrichts in vielen Fällen von demjenigen abweichen, welchen die Wiſſenſchaft in ihrer factiſchen Entwickelung genommen hat.

In unſern gewöhnlichen Lehrbüchern werden dagegen die Lehren der Phyſik in einer ſyſtematiſchen Anordnung vorgetragen. Ein Syſtem ſetzt die Vollendung der Wiſſenſchaft bis zu einem gewiſſen Puncte voraus und ſtellt alsdann die Ergebniſſe derſelben in der Weiſe dar, welche für die Ueberſicht und für die Begründung der gewonnenen Erkenntniſſe die geeigneteſte iſt. Ein Syſtem der Phyſik, als der Wiſſenſchaft von den Vorgängen in der Körperwelt, hat alſo zuerſt die Begriffe von den einzelnen Grundproceſſen aufzuſtellen und zwar in einer Ordnung, welche durch logiſche Principien bedingt wird, wo möglich aber auch auf einen tiefern, realen Zuſammenhang zwiſchen jenen Grundproceſſen hindeutet. Für jeden dieſer Begriffe iſt dann zweitens nachzuweiſen, daß er der Wirklichkeit genau entſpreche, daß alſo namentlich die in ihm enthaltenen Geſetze genau die quantitativen Verhältniſſe der Erſcheinung ausdrücken.

Wenn es bei dem jetzigen Zuſtande der Wiſſenſchaft noch nicht möglich iſt, dieſen Nachweis zu liefern, wenn alſo irgend Etwas hypothetiſch als richtig angenommen wird, ſo muß genau der Grad der Wahrſcheinlichkeit angegeben werden, welchen jene Hypotheſe beſitzt. Endlich ſind dann drittens die Beziehungen nachzuweiſen, welche zwiſchen den einzelnen Vorgängen beſtehen; wie ſie ſich gegenſeitig hervorrufen oder bedingen;

Digitized by Google

wie sie sich mit einander verbinden und dabei modificirend auf einander einwirken u. dgl. m. Es sind hierbei alle Beziehungen zu berücksichtigen, welche unter den betrachteten Vorgängen überhaupt möglich sind, wobei es an und für sich gleichgültig ist, welchen Einfluß sie auf die Gestaltung der Natur im Ganzen und Großen haben.

Ein solches System muß bei dem jetzigen Zustande der Physik nothwendig unvollkommen ausfallen. Es sind uns ohne Frage noch manche jener Grundprocesse vollkommen unbekannt; von andern wissen wir so wenig, daß wir ihnen kaum ihre Stelle im System würden anweisen können; es fehlt endlich noch viel, daß alle möglichen Beziehungen zwischen den einzelnen Grundprocessen vollständig nachgewiesen wären. Bei alle dem hat ein solches System für die eigentliche Wissenschaft eine große Wichtigkeit und es wäre zu wünschen, daß wir nur ein dem jetzigen Stande der Physik entsprechendes besäßen. Es darf aber nicht vergessen werden, daß das System nur einen Theil der Wissenschaft ausmacht, daß es namentlich seine nothwendige Ergänzung in der Geschichte der Physik findet, und daß nur derjenige ein — wenn auch nur theoretisch — vollkommen ausgebildeter Physiker genannt werden kann, welcher die historische und systematische Erkenntniß mit einander verbindet.

Es wird nun Niemandem einfallen, den physikalischen Schulunterricht streng nach einem solchen System zu ertheilen. In den erstern werden immer, wie es alle unsre Lehrbücher zeigen, Bestandtheile aufgenommen, welche dem letztern fremd sind: so namentlich manche Gegenstände aus der speciellen Physik und Chemie, aus den concreten Naturwissenschaften (der Astronomie ꝛc.), aus der Maschinenlehre. Dadurch geht dann freilich die Einheit des Systems verloren und unsre Lehrbücher zeigen auch wirklich ein ziemlich buntes Mancherlei; um so bunter, da ihre Verfasser nur selten den Begriff der allgemeinen Physik mit einiger Strenge und Klarheit aufgefaßt und festgehalten haben; aber nur durch die Aufnahme dieser fremdartigen Bestandtheile wird das Ganze einigermaßen pädagogisch brauchbar. Wenn es sich indessen um eine pädagogische Würdigung der genetischen Methode — man wird mir erlauben, die von mir vorgeschlagene mit diesem Namen zu bezeichnen — in Vergleich mit der systematischen handelt, so muß natürlich von den zufälligen Mängeln der letztern, also namentlich von den etwaigen Fehlern des befolgten Systems, abgesehen werden. Es soll auch ferner angenommen werden, daß man beim Unterricht die allgemeine Regel: „Jede allgemeine Erkenntniß kann nur aus den Anschauungen des Besondern entspringen" nicht vernachlässige, und daß man daher jedem allgemeinen Satze die Versuche und Beobachtungen vorausschicke, auf welche er sich gründet. Aber auch unter

Digitized by Google

dieſen Vorausſetzungen wird ein ſyſtematiſcher Unterricht den Anforderungen der Pädagogik keineswegs entſprechen.

Die erſte Frage, welche man ſich bei der Beurtheilung einer Unterrichtsmethode aufwerfen muß, iſt natürlich, ob ſie geeignet ſei, dem Schüler ein gewiſſes Maß von Kenntniſſen beizubringen, und zwar ſo beizubringen, daß ſie ein feſtes, unverlierbares Beſitzthum ſeines Geiſtes werden. Dieſes hängt faſt nur davon ab, ob der Unterricht dem Schüler ein hinreichendes Intereſſe einflößt. Unterſuchen wir daher zuerſt, wie ſich in dieſer Beziehung die beiden in Rede ſtehenden Methoden zu einander verhalten.

Das Intereſſe, welches der Schüler an dem Unterricht nimmt, kann — wenn wir von Allem abſehen, was durch die Perſönlichkeit des Lehrers bedingt wird; ferner davon, ob die durch den Unterricht gebildeten Vorſtellungen in großen Maſſen angeſammelt werden oder einzeln ſtehen bleiben — aus zwei Urſachen entſpringen: aus dem Intereſſe, welches der Gegenſtand des Unterrichts gewährt, und aus dem wohlthuenden Gefühl, welches eine jede ſelbſtändige, erfolgreiche Thätigkeit des Geiſtes begleitet. Wo das Intereſſe des Schülers durch Einwirkungen der letzten Art erregt werden kann, muß es ohne Frage geſchehen: nicht allein weil das aus dieſer Quelle hervorgehende bei weitem das ſtärkere und nachhaltigere iſt, ſondern auch, weil es auf die ganze ſittliche Ausbildung des Schülers den bedeutendſten und förderndſten Einfluß ausübt. Aus dem Gefühl einer ungehemmten, vom Gelingen gekrönten Thätigkeit des Geiſtes entſpringt der Eifer, mit welchem der Gelehrte oft die trockenſten Unterſuchungen verfolgt; aus ihm entſpringt das Intereſſe, welches der Schüler bei einem zweckmäßigen Unterrichte an der Geometrie nimmt, welches doch gewiß nicht dem Gegenſtande derſelben zuzuſchreiben iſt; nur dadurch, daß dieſes Gefühl in ihm erregt wird, kann der Schüler dahin gebracht werden, die Arbeit als eine Quelle des Genuſſes und des Wohlbefindens zu betrachten. Wo es alſo die Beſchaffenheit des Unterrichtsobjects nur irgend zuläßt, iſt auf die Erregung dieſes Gefühls gewiß die größte Sorgfalt zu verwenden.

Damit es aber entſtehen könne, iſt durchaus nöthig, daß die Thätigkeit des Geiſtes frei und ungehindert vor ſich gehe: daß alſo der pſychiſche Mechanismus, durch welchen die Erkenntniſſe gebildet werden, nicht in jedem Augenblicke ſtocke, weil das Material fehlt, welches zu jenen Erkenntniſſen verarbeitet werden ſoll. Wo es fehlt, muß wenigſtens ſogleich eine andere geiſtige Thätigkeit angeregt werden, welche auf die Erlangung desſelben gerichtet iſt. In keiner andern Schulwiſſenſchaft kann daher dieſe Quelle des Intereſſes in dem Maße wirkſam gemacht

Digitized by Google

werden als in der Mathematik. Ist der vorbereitende Unterricht zu dieser Wissenschaft nicht vernachlässigt, so ist alles nöthige Material in der Gewalt des Schülers oder kann wenigstens durch eine rein geistige Thätigkeit von demselben erlangt werden, und die Verarbeitung desselben durch das Denken kann ungehindert vor sich gehen. Jene oben bezeichneten Stockungen des psychischen Mechanismus können also bei diesem Unterrichte fast gänzlich verhindert und so kann der Schüler des Genusses, welchen eine freie, vom Gelingen gekrönte Thätigkeit gewährt, im vollen Maße theilhaftig werden.

Ganz anders verhält es sich bei dem Unterrichte in der Physik; in diesem muß das Material, welches durch das Denken verarbeitet werden soll, durch Beobachtungen und Versuche gewonnen werden und zwar in vielen Fällen durch solche, welche nicht einmal vor den Augen des Schülers angestellt werden können. Letzterer fühlt sich daher in seiner freien geistigen Thätigkeit jeden Augenblick gehemmt; sie wird zu häufig durch ein passives Aufnehmen des von dem Lehrer Dargebotenen unterbrochen und so kann der Schüler nie zu dem Gefühl einer rein durch eigene Kraft erlangten Erkenntniß gelangen. Ich glaube, daß schon in dieser Beziehung die Sachen für den genetischen Unterricht vortheilhafter stehen als für den systematischen, indem es bei dem erstern leichter ist, sowohl eine bestimmte Menge des Materials in den Besitz des Schülers zu bringen, als auch die Frage und das Streben nach dem noch herbei zu schaffenden anzuregen. Wie dem aber auch sei, bei dem Unterrichte in der Physik muß das Interesse an dem Gegenstande mit wirksam sein und in dieser Beziehung hat wohl unleugbar die von mir vorgeschlagene Methode den Vorzug vor der hergebrachten.

Es ist ein im Publicum weit verbreitetes Vorurtheil, daß es leicht sein müsse, das Interesse des Schülers an dem physikalischen Unterricht rege zu machen; dagegen hört man nur zu häufig Klagen von Seiten der Lehrer, daß die Erregung des rechten Interesses nur selten gelinge; der Schüler freue sich wohl an glänzenden Experimenten, diese Freude sei aber selten dauernd genug, um ihm eine längere und schwierigere Reflexion über die gewonnenen Erfahrungen interessant zu machen. Dazu läuft oft gerade bei den wichtigsten Gegenständen der Erfolg des Experiments auf eine so geringfügige Kleinigkeit, auf eine geringe Bewegung u. dgl. hinaus; die quantitative Bestimmung des Erfolges ist oft mit so großen Schwierigkeiten verbunden, daß man den Schüler kaum dahin bringen kann, das Experiment selbst mit der nöthigen Aufmerksamkeit zu verfolgen, und daß man um so weniger eine Uebertragung des Interesses auf die nachfolgenden Untersuchungen erwarten kann. Man sucht daher

Digitized by Google

durch allerlei künſtliche Hülfsmittel Theilnahme am Unterricht zu erregen: durch phyſikaliſche Spielereien und techniſche Anwendungen. Durch die erſtern mag man bei dem Knaben ſeinen Zweck erreichen; der Jüngling betrachtet ſie nur zu leicht als das, was ſie wirklich ſind: als Spielereien. Die techniſchen Anwendungen erweiſen ſich nur dann wirkſam, wenn der Schüler ſchon im Allgemeinen mit dem Gegenſtand derſelben bekannt iſt und wenn letzterer ſchon ſeine Neugierde erregt hat. Dabei haben beide Mittel in moraliſcher Hinſicht viel Bedenkliches, indem durch dieſelben einer banauſiſchen Denkungsart der Weg gebahnt wird. Wie dieſe Schwierigkeit verſchwindet, wenn man den Unterricht an eine großartige Naturerſcheinung anknüpft, braucht kaum näher aus einander geſetzt zu werden; ein Beiſpiel mag indeſſen das Geſagte erläutern.

Wenn dem Schüler bei einem ſyſtematiſchen Unterrichte in der Phyſik die Verſuche beſchrieben werden, welche man mit der Drehwage angeſtellt hat, um die Richtigkeit des allgemeinen Gravitationsgeſetzes nachzuweiſen, ſo muß es ihm unbegreiflich erſcheinen, wie ſich vernünftige Leute einer ſolchen Mühe und Arbeit haben unterziehen können, um das Daſein und die Geſetze einer Kraft nachzuweiſen, deren Wirkungen ſo verſchwindend klein ſind. Wenn er dann ſpäter erfährt, wie durch dieſe ſcheinbar ſo geringfügige Kraft nicht allein der Fall der Körper, ſondern auch die Bewegung der Himmelskörper bedingt wird: ſo wird ihm dann freilich der Grund klar, warum jene Verſuche mit einem ſolchen Aufwand von Zeit und Mühe angeſtellt ſind; aber leider erſt nachträglich. Anfangs mußte der Schüler der Beſchreibung jener Verſuche folgen, ohne daß irgend ein innerer Grund zur Aufmerkſamkeit vorhanden war. Zudem können die wichtigſten Folgerungen aus jenem Geſetze bei einem ſyſtematiſchen Unterrichte nur in Form gelegentlicher Notizen vorgetragen werden, und dieſe werden ſchwerlich ein ſolches geiſtiges Moment erlangen, um auch nur nachträglich ein reges Intereſſe zu bewirken. Aber auch im günſtigſten Falle iſt das Pferd beim Schwanze aufgezäumt; zuerſt wird Etwas gelehrt und erſt nachher dafür geſorgt, daß der Schüler am Gelehrten Intereſſe nehme. Ganz anders geſtaltet ſich aber die Sachlage, wenn jene Beſchreibung in einer Unterſuchungsreihe ihren Platz findet, welche mit der Betrachtung der Planetenbewegungen beginnt. Daß letztere einen weſentlichen Factor für die Geſtaltung aller menſchlichen Verhältniſſe bilden, iſt dem Schüler leicht klar zu machen. Er wird es begreiflich finden, daß es Menſchen gab, welche jene Bewegungen mit einem unendlichen Aufwand von Mühe und Arbeit verfolgten, welche erſt ihre Geſetze aufſuchten und dann ihre Urſache erforſchten. Die Schönheit der ganzen Entwickelung, der das Gepräge einer innern Nothwendigkeit an

Digitized by Google

ſich tragende Gang derſelben werden das Ihrige dazu beitragen, um das Intereſſe des Schülers wach zu erhalten; er wird ſich von Frage zu Frage, von Problem zu Problem getrieben fühlen. Iſt ihm dann endlich durch die Analyſe der Kepplerſchen Geſetze gezeigt worden, wie alle jene Bewegungen durch eine einzige, einem einfachen Geſetze folgende Anziehung bedingt ſind: ſo wird ihm gewiß viel daran liegen, das Nähere über jene Anziehung zu erfahren, zu erfahren, ob die auf ſpeculativen Gründen beruhenden Muthmaßungen über jene Kraft richtig ſind oder nicht, und er wird auch einer ausführlichen Beſchreibung jener Verſuche mit der Drehwage mit Aufmerkſamkeit zu folgen im Stande ſein.

Wenn eine Unterrichtsmethode weiter nichts leiſtet, als daß der Schüler das Gelehrte tuto, cito, jucunde lernt, ſo iſt ſie im Allgemeinen ohne Frage zu verwerfen. Man verlangt, wenigſtens in der Theorie, daß der Unterricht erziehend wirken ſolle; in der Schulpraxis mag dieſer Forderung freilich noch wenig genügt werden. Mehr ſcheinen ſchon im praktiſchen Leben diejenigen Anſichten zur Geltung gelangt zu ſein, auf welche ſich jene Forderung gründet; man beurtheilt in dieſem den Werth eines Menſchen weniger nach der Maſſe von Kenntniſſen, welche er beſitzt, als nach demjenigen, was der ganze Menſch durch ſeine Kenntniſſe geworden iſt. Oder — um einen Ausdruck zu wählen, welcher den wahren Sachverhalt näher bezeichnet — man verlangt, daß diejenige Vorſtellungsmaſſe, welche die Kenntniſſe eines Menſchen ausmacht, nicht in dem Geiſte desſelben iſolirt ſtehen bleibe, ſondern daß ſie mit allen ſeinen übrigen Vorſtellungen in die innigſte Verbindung trete und ſo die ganze Sinnes- und Denkungsweiſe des Menſchen, ſein Fühlen und Empfinden, ſein Wollen und Streben, ſein Denken und Thun theils bedinge, theils wenigſtens regle. Wenn man verlangt, daß der Unterricht das Intereſſe errege und dadurch das Lernen erleichtere: ſo berückſichtigt man ſchon jene tiefere Einwirkung auf den Gedankenkreis des Schülers, indem eben dadurch in demſelben ein Streben zur fernern Erweiterung und Ausbildung des Wiſſens erweckt wird.

Um die beiden in Frage ſtehenden Unterrichtsmethoden in Rückſicht auf ihre erziehende Wirkung zuerſt ganz im Allgemeinen zu vergleichen, kann eine ſcharfſinnige Bemerkung Herbarts benutzt werden: „daß, wie der Mann für die Kirche, für's häusliche Geſchäft, für Geſellſchaften u. ſ. w. eigene Vorſtellungsmaſſen habe, die zwar zum Theil in einander greifen und ſich gegenſeitig beſtimmen, aber bei weitem nicht vollſtändig in allen Puncten zuſammenhängen: daß ſo auch ſchon der Knabe ſeine Vorſtellungsmaſſen habe für die Schule, andere für den Familienkreis, andere für den Spielplatz u. dgl. m.“ Es iſt für das Gedeihen des

Digitized by Google

Unterrichts selbst von der größten Wichtigkeit, daß die auf denselben Bezug habende Vorstellungsmasse sich consolidire und in einem gewissen isolirten Zustande gegen die übrigen verharre, indem Zerstreutheit und Flatterhaftigkeit die Folge des Gegentheiles sein würde; aber auf der andern Seite müssen in ihr schon frühzeitig die Anknüpfungspuncte vorgebildet werden, durch welche sie mit den übrigen Vorstellungsmassen in Verbindung treten kann. Die auf den Spielplatz, den Familienkreis ꝛc. Bezug habenden werden im Laufe des Lebens immer weiter und weiter ausgebildet; sie werden allmälig zu denjenigen umgebildet, welche die Beziehungen des Mannes zur äußern Welt bestimmen. Können nun die durch den Unterricht gebildeten nicht mit jenen in Verbindung treten, so werden sie immer mehr und mehr aus dem Bewußtsein zurückgedrängt, das durch den Unterricht Gewonnene wird vergessen oder kann doch wenigstens keinen Einfluß auf das geistige Leben des Menschen ausüben. Eine nachhaltende Wirkung hat der Unterricht nicht gehabt; der Schüler hat für die Schule, nicht für das Leben gelernt.

Es gibt wohl kaum einen beobachtenden und denkenden Lehrer, wenn er nicht gewohnt ist, sich Illusionen zu überlassen oder sich durch hohle Redensarten zu täuschen, dem nicht die Erwägung der oben erwähnten Thatsache von Zeit zu Zeit ein ernstes Bedenken erregt, der sich nicht fragt: Wird der Samen, den du mit Mühe und Arbeit in die Seele deines Schülers gesäet hast, aufgehen und Früchte tragen, oder werden auch deine Schüler wie tausend Andere im spätern Leben in platte Gemeinheit versinken? Wenn man sieht, wie wenig Früchte die wissenschaftliche Erkenntniß selbst bei Studirten trägt; wie sie verdorrt und abstirbt, wenn die Berufsgeschäfte und die sogenannten geselligen Vergnügungen den Menschen in Anspruch nehmen; wie dann bei denen, die eine eigentliche wissenschaftliche Bildung wenigstens besitzen sollten, die platte Philisterhaftigkeit so herrlich hervorbricht: so muß jene Frage demjenigen Lehrer doppelt schwer auf der Seele liegen, der seine Schüler in den ersten Jünglingsjahren in das praktische Leben, d. h. zum Comptoirtisch, zum Pfluge oder zur Werkstatt entlassen muß. Blickt er in sich, so muß er sich vielleicht gestehen, daß in ihm selbst die wissenschaftliche Erkenntniß noch nicht den wünschenswerthen Einfluß auf seine ganze Sinnesart äußert. Die Mehrzahl der jetzt wirkenden Lehrer wird einen Unterricht genossen haben, der, von abstracten Begriffen anhebend, kaum bis zur Erkenntniß des Einzelnen, was von dem Leben dargeboten wird, gelangt ist, der also nur isolirte Vorstellungsmassen gebildet hat; und wenn nicht besondere Lebensverhältnisse eingewirkt haben oder wenn nicht der Lehrer eine lebhafte Empfänglichkeit nach Außen besitzt: so wird auch diese Iso-

Digitized by Google

lirtheit in ihm nicht aufgehoben sein. Alle diese Bemerkungen müssen es dem Lehrer als eine Sache von der größten Wichtigkeit erscheinen lassen, alles dasjenige sorgsam auszubilden, wodurch das dem Schüler mitgetheilte Wissen mit den auf sein gesammtes Leben Bezug habenden Vorstellungen in Verbindung treten kann. Die durch den Unterricht gebildete Vorstellungsmasse muß in sich ein festes und geschlossenes Ganze bilden, aber auch zugleich hinreichend viele Anknüpfungspuncte nach Außen darbieten.

Sehen wir nun zu, was der systematische Unterricht in der Physik in dieser Beziehung leistet. Die abstracten Begriffe und Sätze der Physik stehen den, von dem spätern Leben unmittelbar dargebotenen ziemlich fern, und wenn nicht der spätere Lebensberuf eine Anwendung der Physik erfordert — ein Fall, von welchem wir hier absehen können —, so wird schwerlich eine Brücke von jenen nach diesem geschlagen werden. Die Anknüpfungspuncte müssen also in den Anschauungen des Einzelnen, in den Beobachtungen und Versuchen, welche zur Begründung im Allgemeinen gedient haben, so wie in den vom letztern gemachten Anwendungen gesucht werden. Die Versuche sind aber zum Theil solche, die der Schüler im günstigen Falle einmal in der Schule gesehen hat und in seinem ganzen Leben vielleicht nicht wieder zu sehen bekommt; zum Theil beziehen sie sich auf so einfache und für die Gestaltung der Natur im Ganzen und Großen unmittelbar so bedeutungslose Vorgänge, daß sie schwerlich die Aufmerksamkeit des Mannes noch auf sich ziehen werden. Die Anwendungen treten beim systematischen Unterricht mehr in der Form gelegentlicher Notizen auf, stehen also mit dem durch den ganzen Unterricht Gewirkten in keiner festen Verbindung und vermögen eben so wenig unter sich eine geschlossene Vorstellungsmasse zu bilden, welche dem Andrange hemmender Vorstellungen widerstehen kann. Sie werden also nur vorübergehend im Bewußtsein auftauchen und im Ganzen zu wenig in demselben verharren, als daß sie einen bedeutenden Theil der durch den physikalischen Unterricht gebildeten Vorstellungsmasse ins Bewußtsein rufen könnten. Außerdem liegt es im Gange des systematischen Unterrichts, daß er von den allgemeinen Sätzen zu den besondern Anwendungen fortschreitet, daß also die Vorstellungen von den letztern in einer Reihe liegen, welche mehr geeignet ist, das Bewußtsein vom Allgemeinen zum Besondern als in umgekehrter Richtung zu übertragen. Wird freilich die Vorstellungsreihe, welche jene Erkenntnisse ausmachen, häufig in der entgegengesetzten Richtung zum Bewußtsein geweckt: so wird dann in ihr das Bewußtsein nach beiden Richtungen mit gleicher Leichtigkeit übertragen; aber dieses Bewußtwerden in entgegengesetzter Folge wird nur bei solchen eintreten, welche

Digitized by Google

häufige Anwendungen von der Physik zu machen haben, bei denen also ein Ersterben des Interesses an den gewonnenen physikalischen Kenntnissen so nicht zu befürchten ist.

Bei der in dem vorigen Artikel vorgeschlagenen Unterrichtsmethode gestalten sich die Verhältnisse ganz anders. Durch die genauere und längere Zeit fortgesetzte Betrachtung einer großartigen und einflußreichen Naturerscheinung wird eine Vorstellungsmasse von größerer Ausdehnung gebildet, welche durch die innige Verschmelzung ihrer Theile einen bedeutenden Widerstand gegen den Andrang hemmender Vorstellungen zu äußern vermag. Diese Masse bietet nicht allein einzelne Berührungspuncte mit den durch das praktische Leben erweckten Vorstellungen dar, sondern sie kann gleichsam ihrer ganzen Länge und Breite nach mit den frischen Anschauungen verschmelzen, welche im Laufe des Lebens von jener Naturerscheinung gebildet werden. Sie wird daher mit der durch die Einwirkung des Lebens erregten Gedankenwelt in enger Verbindung bleiben, und es sind also in ihr die Bedingungen gegeben, einmal zum öftern Erwecktwerden, zum Bewußtsein und ferner zum längern Verharren in demselben; sie ist mithin durchaus geeignet, die durch den Unterricht mit ihr in Verbindung gesetzten Vorstellungsreihen zum Bewußtsein zu rufen. Der Schüler wird sich im spätern Leben häufig an das in der Physik Gelernte erinnern; dieses wird dadurch vor dem Vergessen geschützt und das Interesse an dieser Wissenschaft wird in ihm erhalten werden. Er wird auch in seinem spätern Leben geneigt sein, die gewonnenen Erkenntnisse aus- und umzubilden, das Fehlende zu ergänzen und sich andern verwandten Studien hinzugeben; und alle diese Fortwirkungen werden um desto sicherer eintreten, je mehr es dem Lehrer gelungen ist, dem Schüler ein kräftiges, lebensfrisches Bild von derjenigen Naturerscheinung zu geben, welche den Ausgangspunct des Unterrichts bildete.

Für die speciellere Betrachtung der erziehenden Wirkungen des Unterrichts müssen die Einwirkungen desselben auf die intellectuelle, die ästhetische und die sittliche Ausbildung aus einander gehalten werden, denen sich dann zuletzt noch der Einfluß auf die religiöse Bildung anschließt.

In Betreff des ersten Punctes sind zwei Fragen zu berücksichtigen, nämlich: „In wie weit befähigt der Unterricht zu einer auf eigenes Nachdenken gestützten Aufnahme des von Andern Erforschten und zur gerechten Würdigung desselben?“ und „In wie weit befähigt er zum selbständigen Erforschen der Wahrheit?“ In beiden Beziehungen ist zuerst hervorzuheben, daß der hergebrachte systematische Unterricht durchaus keine Einsicht in die Art und Weise gibt, weder wie unsere physikalischen Erkenntnisse factisch entstanden sind, noch hätten entstehen können.

Digitized by Google

Ein solcher Unterricht wird daher den Schüler nur zu leicht verleiten, bloß die Resultate des von Andern Erforschten in sich aufzunehmen; er wird ihn weder anreizen, noch befähigen, den Weg aufzusuchen, auf welchem die ersten Entdecker zu den gefundenen Erkenntnissen gelangt sind: ein Weg, den letztere nur selten für gut gefunden haben, uns mitzutheilen. Hat man aber erst einmal an einzelnen Beispielen gesehen, wie unsere Erkenntnisse, ich möchte sagen, durch eine organische Entwickelung entstehen, so wird man dadurch angereizt, auch in allen übrigen Fällen dem Gedankengange nachzuspüren, welcher zu den gefundenen Wahrheiten geführt hat. Abgesehen davon, daß in vielen Fällen die Kenntniß des Weges, welcher zur Auflösung eines Problems geführt hat, weit interessanter und wichtiger ist, als die Auflösung selbst: so führt die Aufnahme der bloßen Resultate des von Andern Erforschten nur zu leicht zu einem todten und unfruchtbaren Wissen, während dadurch, daß wir uns bemühen, den Gedankengang des ersten Entdeckers zu erkennen und zu verfolgen, unser Wissen einen Theil der Fruchtbarkeit erlangt, welche es in dem Geiste dessen besitzt, der durch selbständiges Denken zu demselben gelangt ist. Damit hängt zusammen, daß ein systematischer Unterricht leicht zu einer ungerechten Würdigung der aufgestellten Meinungen verführt: was mit dem uns gelehrten System übereinstimmt, schätzen wir zu hoch; was ihm widerstreitet, zu gering. Man übersieht, daß ältere, vielleicht jetzt als unrichtig erkannte Meinungen nothwendige Durchgangspuncte bildeten, ohne welche unsere jetzigen, vermeintlich richtigeren Ansichten nicht entstehen konnten; daß aber auch die letztern nicht absolut wahr sind, daß sie bei dem Anwachsen der Erfahrungen oder bei einer bessern Verarbeitung durch das Denken einer fernern Umwandlung entgegengehen. Man übersieht ferner, daß oft ein größeres Maß von geistiger Kraft nöthig war, um die ersten Schritte auf der Bahn der Erkenntniß zu thun, als um später scheinbar glänzendere Entdeckungen zu machen. Wer endlich nicht an einzelnen Beispielen gesehen hat, wie man zu Naturerkenntnissen gelangt ist oder gelangen kann, der wird auch nicht zur Kritik des von Andern Geleisteten befähigt sein; er wird den Modeansichten huldigen, ohne sie einer näheren Prüfung zu unterwerfen oder auch nur unterwerfen zu können.

Nur sehr wenige Schüler unserer Lehranstalten sind zu eigentlichen Physikern bestimmt; unter diesen wenigen wird sich nur hier und da ein einzelner finden, der in seinem spätern Leben die Wissenschaft wesentlich fördern, der neue Grundprocesse auffinden oder ihre Gesetze feststellen wird. Wie bei diesen einzelnen eminenten Köpfen der Schulunterricht weiter fortwirken wird, wie die einzelnen Beispiele, welche der genetische

Digitized by Google

Unterricht von der Entwickelung physikalischer Erkenntnisse gegeben hat, als regelnde Normen in ihre eigenen Forschungen eingreifen werden, muß der Zeit anheimgestellt bleiben. Für diejenigen Physiker von Fach, welche das Ansammeln von Thatsachen, die Anwendungen der gewonnenen allgemeinen Erkenntnisse auf besondere Fälle, mit einem Worte, den kleinen Dienst der Wissenschaft zur Aufgabe ihres Lebens machen, wird ein genetischer Schulunterricht in der Physik — vorausgesetzt, daß er den wahren Entwickelungsgang der Wissenschaft in sich abspiegelt — wenigstens den Vortheil haben, daß sie von vorn herein den wahren Werth ihrer Leistungen richtiger zu würdigen wissen: daß sie auf der einen Seite das Heil der Wissenschaft nicht in das Ansammeln unzähliger Thatsachen setzen, und auf der andern Seite einsehen, daß ein jeder wahrer Fortschritt derselben nur auf Grundlage einer breiten, durch die Erfahrung gewonnenen Basis geschehen kann. Ueberhaupt darf man die Förderung der Fähigkeit zu selbständigen physikalischen Forschungen durch den genetischen Unterricht in der Physik nicht zu hoch schätzen; er wird in dieser Beziehung bei weitem weniger zu leisten vermögen, als z. B. der genetische Unterricht in der Mathematik in seinem Felde. Die Beobachtungen und Versuche, auf welche sich die allgemeinen Lehren der Physik stützen, können nur in geringem Maße vor den Augen des Schülers und in noch geringerm Maße von dem Schüler selbst angestellt werden; er muß also schon in dieser Beziehung Vieles von dem Lehrer auf Treu und Glauben annehmen. Der Weg, welcher von den Erfahrungen zu den allgemeinen Theorien führt, ist außerdem so weit und so schwierig zu betreten, daß der Schüler nur wenige Schritte auf demselben durch eigene Kraft zurücklegen kann, daß er meistens von dem Lehrer geleitet werden muß. Er wird also weniger eine Fertigkeit im selbständigen Forschen, als eine historische Kenntniß von dem Weg erlangen, welcher zur Wahrheit führt. Die eigentliche schulmäßige Propädeutik zum Erforschen der Natur, so wie zur Anwendung der erkannten Gesetze auf besondere Fälle, so weit beides sich auf planmäßig gestellte *Versuche* stützt, wird vielmehr in einer andern Disciplin zu suchen sein, nämlich in der Chemie. In dieser Wissenschaft sind die meisten bis jetzt gefundenen Gesetze noch mehr ein *unmittelbarer* Ausdruck des in der Erfahrung Vorliegenden, als es in der Physik der Fall ist; die Schule kann dem Schüler auch leichter die Hülfsmittel darbieten, selbst chemische Versuche und Beobachtungen anzustellen, als physikalische; hier sind also alle Verhältnisse günstiger, um den Schüler an ein selbständiges Arbeiten zu gewöhnen. Es ist daher sehr zu beklagen, daß in unsern Lehranstalten, namentlich in den Gymnasien, welchen doch auch die Bildung der Physiker von Fach anheimfällt,

Digitized by Google

durchschnittlich der Unterricht in der Chemie so sehr vernachlässigt wird, und daß nur die wenigsten hinreichende Hülfsmittel besitzen, um ihren Schülern Gelegenheit zu eigenen Arbeiten im Laboratorium darbieten zu können.

Die ästhetische Einwirkung, welche die uns umgebende Natur auf unser Gemüth ausübt, entspringt entweder aus der unmittelbaren sinnlichen Anschauung, oder aus der denkenden Betrachtung des Spiels der in ihr wirksamen Kräfte, der Harmonie zwischen den einzelnen Vorgängen in derselben, aus der Einsicht, wie das Mannigfaltige in der Natur zu einer Einheit verschmilzt, und umgekehrt, wie sich wieder eine Einheit zu einem Mannigfaltigen entfaltet. Der ästhetische Eindruck der ersten Art ist natürlich unabhängig von jeder wissenschaftlichen Erkenntniß der Natur; der der zweiten Art wird dagegen wesentlich durch dieselbe bedingt. Ein ästhetisches Gefallen kann aber nur durch das Zusammenwirken verschiedener Vorstellungen in unserm Gemüthe erregt werden; es geht verloren, so wie jene Vorstellungen einzeln aufgefaßt werden. Der ästhetische Eindruck, welchen die denkende Betrachtung der Natur auf uns macht, muß also bei einer systematischen Darstellung der Physik verloren gehen, da ja bei derselben die einzelnen Processe aus der Verbindung, in welcher sie in der Wirklichkeit stehen, herausgerissen und nach einem andern Principe angeordnet werden; höchstens kann das System als solches durch seine Eleganz ein ästhetisches Gefallen hervorrufen, wie es ja auch bei einer rein mathematischen Deduction möglich ist. So lange wie es sich bei dem genetischen Unterricht um die Erkenntniß des Einzelnen, so lange wie es sich bei dem Schüler noch um das Verstehen handelt, so lange muß der Lehrer freilich auf jeden ästhetischen Eindruck verzichten, so lange muß das Einzelne als Einzelnes aufgefaßt werden, und im Geiste des Schülers kann nicht diejenige gleichmäßige Bewegung der Vorstellungen stattfinden, welche eine ästhetische Auffassung erst möglich macht. Ist aber diese Stufe erst überwunden, so kann dann bei einer kurzen übersichtlichen Wiederholung des Ganzen der Lehrer versuchen, wie weit er in dem Schüler eine ästhetische Auffassung der mannigfaltigen Verschlingungen der Vorgänge in der Natur hervorrufen kann; sie ist wenigstens durch den genetischen Unterricht bei weitem besser vorbereitet, als es bei einem systematischen Unterricht möglich ist.

Der Unterricht in den Naturwissenschaften kann keinen so bedeutenden Einfluß auf die sittliche Bildung des Schülers haben, wie der in den ethischen Fächern; indessen ist seine Einwirkung in dieser Beziehung doch auch keineswegs gleich Null zu setzen. Unmittelbar vermag er wohl nur denjenigen negativen Einfluß auf das Sittliche auszuüben, welchen

Digitized by Google

jeder Unterricht als solcher hat: daß er den Schüler beschäftigt und dadurch das Anwachsen unsittlicher Begierden ꝛc. verhindert; daß er durch die Bildung ausgedehnter Vorstellungsmassen die Heftigkeit der Affecte mäßigt, welche nur zu leicht die Stimme des Gewissens unwirksam machen. Durch die in ihm befolgte Methode, durch Nebensachen, welche sich an den Unterricht in den Naturwissenschaften anknüpfen lassen, kann indessen auch seine positive Einwirkung auf das Sittliche bedeutender werden. Jeder genetische Unterricht wird, weil er den Schüler durch eigene Thätigkeit Etwas erlangen läßt, demselben Vertrauen zu seiner eigenen Kraft einflößen und dadurch mittelbar zur Ausbildung des Willens beitragen; er wird ihn aber auch auf der andern Seite die Gränzen seiner geistigen Kraft kennen lehren und ihn dadurch vor Ueberschätzung derselben und vor Uebermuth bewahren. Der von mir vorgeschlagene Unterrichtsgang möchte in dieser Beziehung noch einen besondern Vorzug in Anspruch nehmen dürfen; in ihm wird nämlich ein, die Auffassung und Erklärung einer Naturerscheinung betreffendes Problem aufgeworfen, dessen Lösung eine lange Zeit hindurch fortgesetzte Arbeit erfordert. Eine Menge von Zwischenarbeiten muß vorgenommen werden, um die Mittel zur Lösung der Aufgabe herbeizuschaffen, bei welchen das Ziel nicht aus den Augen verloren werden darf und welche doch auch wieder ihren besondern Gewinn abwerfen. So wird der Schüler an eine lange Zeit fortgesetzte, auf ein bestimmtes Ziel gerichtete Arbeit gewöhnt; er sieht an einem Beispiele, wie man durch eine beharrliche Ausdauer, wenn auch vielleicht erst auf mancherlei Umwegen, doch endlich seinen Zweck erreichen kann; wie ein beharrliches Streben, wenn auch das anfänglich gesetzte Ziel nicht erreicht wird, doch oft einen unvermutheten Nebengewinn abwirft. Wenn auch dieses Beispiel, da eine allgemeine Ausbildung der Seelenvermögen unmöglich ist, nur in einer beschränkten Sphäre fortwirken kann: so wird es doch wirksamer, als es alle moralischen Reden vermögen, zur Bildung eines festen beharrlichen Willens beitragen. Letzterer ist zwar an und für sich noch nichts Sittlichgutes, da er ja selbst moralisch verwerflich sein kann; er ist aber doch eine nothwendige Grundlage des Sittlichen, denn ohne Festigkeit und Beharrlichkeit hat auch ein guter Wille wenig Werth. Namentlich in unserer Zeit, in der so viele Bestrebungen auftauchen und rasch wieder verschwinden, möchte die Festigung des Willens und damit des Charakters die Aufmerksamkeit des Lehrers in doppelt hohem Grade verdienen.

Ich muß noch auf einen andern Umstand aufmerksam machen, welcher das Anknüpfen ethischer Betrachtungen an den physikalischen Unterricht erleichtert. Es ist schon oben bemerkt, daß die genetische

Digitized by Google

Methode in vielen Fällen die factische Entwickelung der Wissenschaft in sich abspiegeln wird. An solchen Stellen ist es denn möglich, eine Charakterschilderung derjenigen Personen einzuflechten, welche für die Förderung der Wissenschaft thätig gewesen sind, und gerade die Geschichte der Physik lehrt uns genug Männer kennen — ich erinnere nur an Keppler, Newton, Lavoisier — deren Persönlichkeit im Stande ist, dem Schüler Liebe und Achtung einzuflößen und einen wohlthätigen Einfluß auf seine sittliche Bildung auszuüben. Freilich mag die Macht der Beispiele, der erzählten nämlich, im Allgemeinen nicht zu groß sein; aber es ist schon viel gewonnen, wenn der Unterricht dem Schüler nur Gelegenheit zur Uebung in der ethischen Beurtheilung darbietet.

Zum Schluß muß noch des Einflusses des physikalischen Unterrichtes auf die religiöse Bildung mit einigen Worten gedacht werden. Es kann hier dahin gestellt bleiben, ob durch die Betrachtung der äußern Natur allein die Idee Gottes in uns gebildet und eine religiöse Sinnesart in uns geweckt werden kann; oder ob wir nicht, um Gott in der Natur zu finden, ihn erst selbst in dieselbe hineingelegt haben müssen. So viel steht fest, daß, wenn erst einmal der Glaube an einen lebendigen Gott in unserm Busen hervorgerufen ist, dieser Glaube durch die Betrachtung der Natur befestigt, daß seine Innigkeit und seine Wirksamkeit auf unser ganzes Gemüth verstärkt wird. Die religiöse Einwirkung der Naturbetrachtung kann entweder von der unmittelbaren sinnlichen Auffassung der Natur, oder von der intellectuellen Auffassung des Spiels der in derselben wirkenden Kräfte ausgehen. Es findet also hier ein ähnliches Verhältniß statt wie bei der ästhetischen Einwirkung; nur werden sich bei der religiösen Naturbetrachtung an die sinnliche Auffassung weit leichter dem jeweiligen Stande der theoretischen Erkenntniß entsprechende teleologische Betrachtungen anschließen, als bei der ästhetischen. Uebrigens haben wir es hier allein mit derjenigen religiösen Fortwirkung zu thun, welche ihre Ursache in der wissenschaftlichen Betrachtung der Natur findet.

So lange man bei allgemeinen Begriffen stehen bleibt, kann die Entstehung und Erhaltung eines geordneten Weltwesens durch Naturkräfte allein begreiflich erscheinen. Ich will damit nicht sagen, daß man, indem man von dem Spinozischen Begriff der Substanz oder dergleichen ausgeht, zu einem wahrhaften Begreifen der Natur auch nur ihren allgemeinen Verhältnissen nach gelangen könne, sondern nur, daß die Construction der Welt aus solchen Naturkräften etwas Täuschendes an sich habe, so lange man sich nur in abstracten Begriffen herum tummelt und sich nicht zur concreten Naturbetrachtung herabläßt. Thut man aber das letztere, so sieht man bald, wie die Erhaltung der Weltordnung

Digitized by Google

auf einer so künstlichen Verkettung der einzelnen Naturprocesse beruht, daß auch eine scheinbar geringfügige Abweichung von der jetzt stattfindenden Anordnung den allmäligen oder plötzlichen Ruin des Ganzen zur Folge haben würde; wie es durch jene weise Anordnung bedingt ist, daß in der physischen wie in der psychischen Welt trotz des wilden Kampfes der Naturkräfte nur ein Schwanken um gewisse Mittelpuncte entsteht; daß endlich, wenn ein Zustand seinem Ende entgegengeht, dadurch nur der Boden für einen neuen, in der Regel bessern bereitet wird. Durch diese Einsicht wird man zu der Ueberzeugung gedrängt, daß eine andere Macht wie die der bloßen Naturkräfte bei der Anordnung des Weltganzen thätig gewesen sei: daß der Begriff seinem Objecte vorausgegangen und dessen Ursache gewesen sei, und wir können uns dieses Verhältniß von unserm menschlichen Standpuncte aus nicht anders faßlich machen, als wenn wir die Welt als das Werk einer nach Zweckbegriffen wirkenden Intelligenz auffassen.

Ich weiß sehr wohl, wie viel dem eben angedeuteten Ideengange zu einem vollständigen Beweise für das Dasein Gottes fehlt; ich weiß ferner sehr wohl, daß durch denselben allein eine werkthätige, religiöse Ueberzeugung in dem Menschen nicht hervorgerufen werden kann, daß dazu die Mitwirkung praktischer Bedürfnisse und die Erregung gewisser Gefühle durchaus nothwendig ist; ich erkenne aber in diesem Ideengange ein wirksames Gegenmittel gegen mancherlei sophistische Angriffe, welche die religiöse Ueberzeugung erschüttern und nach und nach unwirksam machen können. Dieser Ideengang kann sich aber nur dann an den physikalischen Unterricht anknüpfen, wenn letzterer die einzelnen Naturprocesse in dem Zusammenhange betrachtet, welchen sie in der Wirklichkeit besitzen und wodurch sie den Zustand eines größern oder kleinern Theils des Weltganzen bedingen; nicht aber, wenn er sie, wie es der systematische Unterricht thut, aus diesem Zusammenhang herausreißt und nach einem logischen Principe ordnet. Unsre gewöhnlichen Lehrbücher der Physik kann man auch wirklich durchlesen, ohne nur im Mindesten an Gott und göttliche Dinge erinnert zu werden; höchstens findet man in ihren Einleitungen einen Paragraphen, in welchem der Nutzen der Physik für die Bildung und Festigung der religiösen Ueberzeugung angepriesen wird. Dagegen lese man Werke, in denen das Zusammenwirken der einzelnen Naturkräfte zur Hervorbringung eines Ganzen geschildert wird, z. B. Liebig's Pflanzenchemie, und man wird sich ganz anders zu religiösen Betrachtungen angeregt fühlen.

Uebrigens gilt hier dasselbe, was früher über die ästhetische Auffassung der Natur gesagt ist: so lange der Schüler noch mit dem Verstehen

Digitized by Google

des Einzelnen zu kämpfen hat, so lange kann von dem Unterrichte keine religiöse Erregung ausgehen und jede dahin gerichtete Bestrebung würde übel angebracht sein. Erst wenn nach dem Verstehen des Einzelnen eine Wiederholung und übersichtliche Darstellung des Ganzen vorgenommen wird, erst dann können die Anknüpfungspuncte für jenen zu Gott führenden Ideengang gewonnen werden. Es hängt von der Persönlichkeit des Lehrers ab, wie weit er diese Gedankenreihe in dem physikalischen Unterrichte zu verfolgen hat; mancher ist bei der innigsten religiösen Ueberzeugung nicht befähigt, sich über derlei Dinge vor den Schülern auszusprechen. Der Religionslehrer mag dann das Dargebotene benutzen, so gut er kann, oder es mag auch dem Schüler selbst überlassen bleiben, die nöthigen Folgerungen zu ziehen. Der physikalische Unterricht thut das Seinige, wenn er den Boden bereitet, aus welchem auch der Baum der religiösen Bildung seine Nahrung ziehen kann.

Digitized by Google

Moſes und die Propheten. Drei Abhandlungen von W. v. Humboldt, Schleiermacher und Herbart über die Frage, ob es wohlgethan iſt, die Erziehung und den Unterricht der Jugend der politiſchen Geſellſchaft — dem Staate — zu überlaſſen.

II. Herbart, Ueber Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung. *

Einladend und ſcheinbar groß iſt der Gedanke, die Jugend einer Nation in größern Maſſen unter einer gemeinſchaftlichen Disciplin heranwachſen zu laſſen. Frühzeitig verbrüdert, durch gemeinſame Bildung gleich geſtimmt, werden ſie in den bürgerlichen Verein die echte geſellige Stimmung mitbringen. Der Staat wird in der Schule keimen; Verbeſſerung der Schulen iſt die Verbeſſerung der Erziehung und der Völker.

So haben Männer geſehen, die mit eben ſo viel Gemüth, als Geiſt, ein langes Leben der ſteten Aufmerkſamkeit auf die Bedürfniſſe der Nationen gewidmet hatten. In dieſem Puncte begegnen ſich Alte und Neue; Xenophon und Plutarch, einſtimmig mit Fichte und Peſtalozzi, rühmen uns Geſetzgebungen, deren Grundlage eine öffentliche Erziehung ausmachte.

Ich wage es, darüber meine Meinung vorzutragen. Ich hoffe dieß ohne Unbeſcheidenheit zu können. Man traut mir zu, ſo darf ich glauben, daß weder die Gefühle, noch die Gründe mir fremd ſind, von denen jene Meinung getragen wird; was ich aus genauerer Anſicht der Pädagogik in ihrem mannigfaltigen Detail darüber zu ſagen habe, dieß wird vielleicht einen paſſenden Stoff darbieten, um die Aufmerkſamkeit zu benutzen, womit dieſe Verſammlung mich heute zu beehren verſprochen hat.

Treten wir noch nicht gleich in die Pädagogik hinein; laſſen Sie uns, nachgiebig gegen die fremde Meinung, gleich jenen Männern, zuerſt vom Staate aus auf die Schule hinunter ſchauen; wohl wiſſend zwar, daß dieß keineswegs die rechte Art iſt, das Bedürfniß und die Möglichkeit der Erziehung zu erforſchen. Denn niemals lernt derjenige eine Sache recht kennen, der damit anfängt, ſie als Mittel zu etwas Anderem zu betrachten; und eben ſo wenig verſtehen diejenigen ſich auf Erziehung, die, nachdem ſie lange vorher mit ſtaatskünſtleriſchen Theorien

* Vgl. die Anmerkung des Herausgebers zu dem Aufſatze von Schleiermacher im Juliheſte.

Digitized by Google

und frommen Wünschen ſich getragen hatten, nun endlich aus Verzweiflung die Pädagogik — nicht etwa zu Hülfe rufen, — nein! eine neue Pädagogik erfinden wollen, ſo wie ſie ſein müßte, und müßte ſein können, um für jene politiſchen Theorien einen Strebepfeiler abzugeben. Aus Nachgiebigkeit aber begebe ich für einen Augenblick mich ſelbſt auf dieſen verkehrten Weg; ich ſuche alſo mit Andern eine Pädagogik im Dienſte des Staats; verſteht ſich für den Staat, wie er ſein ſollte, nicht wie etwa ein wirklicher Staat mag beſchaffen ſein.

Soll nun dieſe Art von Betrachtungen angeſtellt werden, ſo iſt Platon der Allererſte, welchen zu nennen ſich gebührt. Platon, der Ideenlehrer, hat ſeine Idee vom Staate ſo hoch geſtellt, daß Vieles zwar übrig bleibt hinzuzufügen und zu berichtigen, Niemandem aber es möglich iſt, ſeinen Grundgedanken zu überfliegen. — Gleichwohl fängt dieſer begeiſterte Mann höchſt beſonnener Weiſe damit an, umſtändlich von der Theilung der Arbeiten im Staate zu reden, von den verſchiedenen Gewerben, von der Verſchiedenheit der Lebensarten, die dadurch nothwendig werde, ja von der Verſchiedenheit der Ausbildung, die zu dieſen verſchiedenen Lebensarten gehöre. Hiermit verbindet er die Betrachtung der verſchiedenen Naturanlagen; nach ſeiner Vorſchrift ſoll jeder diejenige Bildung erhalten, wofür ſeine Anlage paßt. Vernachläſſigung dieſer Vorſchrift iſt nach ihm die furchtbarſte, ja die einzig furchtbare Urſache alles politiſchen Unheils. Er rechnet nur auf eine geringe Zahl der glücklichen Naturen, die einer feinern Bildung — der Muſik, wie er ſich ausdrückt — fähig ſein werden. Und noch viel geringer denkt er ſich die Zahl derer, welche man in die wahre Weisheit, die zugleich Metaphyſik, Mathematik und Regierungsweisheit iſt, werde einweihen können. Von Volksbildung iſt in der ganzen Platoniſchen Republik gar keine Rede; aber ein großer Theil des Werks iſt der Erziehung der Auserwählten gewidmet, welche für die Gewerbe zu gut ſind, und denen dagegen der Staat ſoll anvertraut werden.

Dieß gänzliche Schweigen von der Bildung des Volks iſt unleugbar ein Fehler, der wahrſcheinlich nicht vollends ſo groß geworden wäre, hätte Platon mehr als die großen Hauptzüge des Gemäldes kräftig entwerfen wollen; denn die Auszeichnung mangelt allenthalben. Aber das Hinweiſen auf die Theilung der Lebensarten, und der Schluß von da auf die Verſchiedenheit der Erziehung iſt ganz weſentlich und unvermeidlich, ſobald Jemand mit voller Beſonnenheit von der Politik herkommend in die Pädagogik hineingeht. Nicht bloß in den wirklichen Staaten, ſondern recht eigentlich in der Idee des Staats, wie er ſein ſollte, kommt es darauf an, ſich das richtige Zuſammenwirken Vieler und Verſchiedener

Digitized by Google

zu der Verwaltung und Cultur deutlich zu denken. Wer dieß verfehlte, der müßte wohl in die Rouſſeau'ſchen Träume verſunken ſein, die nicht etwa deßhalb Träume ſind, weil ſie ſich nicht ausführen laſſen, ſondern deßhalb, weil ſie nicht ausgeführt werden ſollen und dürfen. Denn Rouſſeau's Freiheit und Gleichheit iſt gleiche Willkür Aller; Platon's Ungleichheit iſt Unterordnung Aller unter Vernunft und Pflicht.

Es mögen demnach die Freunde der Volksbildung mir ja nicht zürnen, wenn ich behaupte, der Weg von der Politik in die Pädagogik ſei ein verkehrter Weg. Auf dieſem Wege kann nichts andres gefunden werden, als eine immer feinere und genauere Unterſcheidung deſſen, was Jeder werde leiſten können, und worauf eben deßhalb ſeine beſondere Bildung ſolle gerichtet werden. Der Staat iſt zwar Eins, aber eine Einheit der Zuſammenwirkung möglichſt verſchiedener Elemente. Und ſo würde er zwar Schulen nöthig haben, aber ſehr mancherlei verſchiedene Schulen; auf dieſen Schulen aber eben ſo viele verſchiedene Verbrüderungen, einen eben ſo mannigfaltigen Styl der Schulfreundſchaften; alſo eine verfrühte Trennung der Kinderwelt durch die Trennungen im Staate, eine voreilige Bezeichnung von Gegenſätzen unter Menſchen und Menſchen, ſtatt der gewünſchten Vereinigung und Gleichförmigkeit. Die Folge dieſer Trennungen kann keine andre ſein, als daß die Heranwachſenden, die ſich abgeſondert fühlen von den Andersgebildeten, nun ihr Erlerntes zu Markte bringen, um es ſo theuer als möglich zu verkaufen, gegen den Gewinn, den ſie aus der Thätigkeit der Andern zu ziehen hoffen. So läuft die vom Staate aus geordnete Erziehung am Ende dem Staate ſelbſt zuwider, während die rechte Erziehung, die ſich um den Staat nicht kümmert, die gar nicht von politiſchen Intereſſen begeiſtert iſt, gar nicht Einen für die Andern, ſondern jeden nur für ſich ſelbſt bilden will, eben darum dem Staate aufs beſte vorarbeitet, weil ſie die ohnehin verſchiedenen Individualitäten inſoweit gleichförmig bildet, daß ſie ſich in den Jahren der Reife einander anſchließen können.

Weit milder in jeder Hinſicht fällt alſo das Reſultat aus, wenn wir die Pädagogik, wie ſich's ohnehin gebührt, auf ihre eigenen Füße ſtellen; wenn wir ſie anſehen als die Wohlthäterin der Einzelnen, deren jeder ihrer Hülfe bedarf, um das zu werden, was er einmal wünſchen wird, geworden zu ſein. Alsdann aber verſchwinden uns ſogleich die Schulen; es verſchwindet die frühzeitige Zuſammenhäufung der Kinder; denn jedes Individuum bedarf der Erziehung für ſich, und darum kann die Erziehung nicht wie in einer Fabrik arbeiten; ſie muß jeden einzeln vornehmen. Oder, wenn gleichwohl die Schulen bleiben, ſo bleiben ſie

Digitized by Google

als das, was sie sind, nämlich als Nothhülfen, weil es so viele Zöglinge gibt und so wenige Erzieher. Bleibt nun aber auch das Uebel, daß nicht einmal diese wenigen Erzieher zugleich Schullehrer sind, daß vielmehr die Schullehrer bloß nach Kenntnissen und nach derjenigen Art von Lehrgeschicklichkeit geschätzt und ausgesucht werden, die das Einzelne mittheilt, ohne sich um seine pädagogische Zusammenwirkung mit dem Uebrigen zu bekümmern, — alsdann freilich sind die Schulen nicht einmal Nothhülfen, sondern sie treten in völligen Gegensatz gegen die Erziehung, und sinken eben dadurch völlig zur alltäglichen Gemeinheit herab.

Sollen wir nun, um solchem Uebel zu wehren, um die Pädagogik ganz in ihre Rechte einzusetzen, vielleicht jenen verkehrten Gang wieder umkehren? Sollen wir von der Pädagogik in die Politik hinübergehen? sollen wir alle zur guten Erziehung gehörigen Hülfsmittel von den Staatsmännern fordern? Die nächste Antwort, die wir erhalten würden, läßt sich voraussehen. Der Staat sorgt zuerst für die jetzige Generation der Erwachsenen; er sorgt für sich selbst, er hat genug Arbeit, genug Aufwand nöthig, um nur ganz Staat zu sein. Will die Pädagogik kein Gesetz von der Politik annehmen, so läßt sich noch weniger die Politik der Pädagogik unterordnen. Sollte der Staat vom Nothwendigen noch etwas übrig behalten, so will er dieß Uebrige der Erziehung wohl als milde Gabe spenden. — Eine Antwort, gegen die sich selbst von Seiten der Idee des Staats nicht viel einwenden läßt. Denn diese Idee weiß nicht einmal davon, daß die Menschen nur allmälig heranwachsen, daß sie der Erziehung bedürfen, um vernünftige Menschen zu werden; die Idee des Staats setzt vorhandene und fertige Vernunftwesen voraus; diesen bezeichnet sie die rechte Art ihrer Gesellung; sie ist darin genau und streng; sie macht es den Menschen gar nicht leicht, sondern nimmt alle Kräfte in Anspruch schon dazu, damit der wahre und vollkommene Staat unter den Erwachsenen entstehe und beharre. — Die Staatsmänner aber würden vielleicht noch mehr antworten, als nur Jenes, und dieses Mehr mit eben so gutem Grunde, als das Erstere. „Wollt Ihr denn uns — könnten sie sagen — uns, die wir alles Einzelne unter allgemeine Regeln beugen, uns, die wir den vorgeschriebenen Formen die Herrschaft sichern, die wir Eine Form höchstens darum verlassen, um eine neue Form an deren Stelle zu setzen; die wir keine Selbständigkeit anerkennen, als nur in dem Ganzen, und in jedem Theile nur einen Ausdruck des Ganzen, oder ein Mittel zum Ganzen erblicken; uns wollt Ihr den weichsten aller Stoffe, das menschliche Kind, zur Ausbildung empfehlen? zur langsamen, durch kaum unterscheidbare Stufen

Digitized by Google

fortgehenden, durch die zarteſte Liebe allein und durch den feinſten Kunſtſinn möglichen Ausbildung? Wir dachten doch, Ihr hättet einen klarern Begriff von einer Kunſt und einer künſtleriſchen Sorgfalt! Wollt Ihr nicht etwa auch Uns für's Gedeihen der Muſik und der Plaſtik und der Dichtkunſt verantwortlich machen? Wie freilich Manche gethan haben, vergeſſend, daß der Künſtler geboren wird, und daß die Gunſt ihm zwar nöthig, aber zugleich gefährlich iſt. Eine zu helle und zu warme Sonne vertragen die Muſen nicht wohl; ein leichtes Obdach gegen Froſt und Regen mögen wir ihnen wohl bereiten. Und ſo wie wir für alle Künſtler ſorgen, alſo auch würden wir gern für den Erziehungskünſtler ſorgen, erſchiene nur einer, der von echter Begeiſterung deutliche Proben in vollendeten Werken vorzeigen könnte."

Redeten ſo die Staatsmänner, ſo würden ſie gerade an den Hauptpunct erinnern, von dem das Heil der Erziehung abhängt. Daran, daß die Kunſt des Erziehens einen Künſtler fordert, nicht einen Staatsmann, nicht einen Gelehrten, nicht einmal das Gefühl eines Vaters. Widerſpenſtig gegen dieſe Forderung iſt zwar nicht der Staat, nicht die Wiſſenſchaft, nicht das Familienband; aber widerſpenſtig ſtemmt ſich dagegen die Einbildung derjenigen Menſchen, die da meinen Erzieher zu ſein, weil ſie Väter ſind oder Mütter! Pädagogik zu verſtehen, weil ſie Gelehrte ſind! Der Pädagogik gebieten zu können, weil ſie Staatsmänner ſind! Dieſem verderblichen Wahn, was ſoll man ihm entgegenſetzen? Was, wenn es nicht hinreicht zu erinnern an die genaue Kenntniß der menſchlichen Natur, nicht in ihrer gewöhnlichen Beſchränktheit und Verdorbenheit, ſondern in ihrer urſprünglichen, unendlichen Bildſamkeit? An die Durchforſchung aller Verhältniſſe des mannigfaltigen Wiſſens zu den verſchiedenen Intereſſen des Menſchen? An die Beurtheilung der höchſt verſchiedenartigen und vielfältigen Bedingungen, unter denen die Charakterbildung, insbeſondere die ſittliche Charakterbildung ſteht? Denn ſo vielfältig und ſo verſteckt ſind dieſe Bedingungen, daß ſie eben deßhalb den Schein veranlaſſen, als wäre es ein inneres oder ein äußeres Ueberſinnliches, Freiheit oder Gnadenwahl, was, eingreifend in die Sinnenwelt, die Erſcheinung der Tugend oder der Bosheit vor unſere Augen ſtelle. Alles dieſes muß dem Erzieher geläufig ſein, und damit muß er noch den feinſten Beobachtungsgeiſt, die engſte Anſchließung an das Individuum verbinden. Wer wird dieſes fordern oder erwarten von dem Vater, weil er Vater iſt? von den Gelehrten, von den Staatsmännern, inſofern ſie Gelehrte ſind und Staatsmänner?

Eigene Talente, eigene Gelegenheiten, eigene Uebungen und einen eigenen Platz in der menſchlichen Geſellſchaft braucht der Erziehungs-

Digitized by Google

künſtler. Seiner aber bedürfen ſo viele Menſchen, als es Väter gibt und Mütter, die ihre Kinder lieben, und als es Waiſen gibt, die weder Vater noch Mutter haben. Möchte man nun dieſes anerkennen! Möchte man, ſtatt des ſchädlichen Selbſtvertrauens, lieber behaupten, es habe noch Keiner unter den Menſchen Pädagogik, dieſe tiefe Wiſſenſchaft, Erziehungskunſt, dieſe ſchwere und nie auszulernende Kunſt, wirklich verſtanden! Durch eine ſolche Behauptung würde ſich gereizt fühlen, wer von der Pädagogik etwas und ein wenig mehr als die Andern zu verſtehen meint, gereizt und getrieben zu dem Verſuche, dieß Wenige allmälig ſo weit auszudehnen, bis ſich leidliche und nicht unkenntliche, praktiſche Reſultate dadurch hervorbringen ließen.

Hätte man aber die Erziehung als Kunſt, und als Kunſt in dem höchſten Sinne des Worts, hätte man die Pädagogik als Wiſſenſchaft einmal wirklich begriffen und anerkannt, dann ergäbe ſich ſogleich, was dafür der Staat zu thun habe. Der Staat, der die künſtleriſche Kraft nicht ſchaffen kann, der kann ſie gleichwohl in eine angemeſſene Wirkungsſphäre ſetzen. Dieſe Wirkungsſphäre braucht nicht ſehr groß zu ſein. Wäre ſie das, ſo würde die darin wirkende Kraft andern ähnlichen Kräften den Raum beengen, ja ſie ſelbſt würde ſich in vergeblichen Verſuchen, den allzu weiten Raum auszufüllen, erſchöpfen und verderben. Für manche Erzieher, die ohne Sinn für die Grenzen eines Kunſtwerks ins Große wirken, ohne Kenntniß des bürgerlichen Vereins Nationen umſchaffen wollten, für dieſe iſt hie und da zu viel gethan worden. So war es der Fall bei Baſedow und ſeinem übergroßen philanthropiſchen Plane. Dagegen hat man für Peſtalozzi ſo ziemlich in dem rechten Maße geſorgt, indem man ihm ein Inſtitut möglich machte, worin er für ſeine Perſon nicht nur, ſondern auch für ſeine Gehülfen, Spielraum fand. Bei größerer Begünſtigung möchte wohl über der Luſt, die Wirkung ins Große zu treiben, der Künſtlerſinn noch mehr zurückgetreten ſein, als es ohnehin ſchon geſchehen iſt. — Arbeit und Brod und den nöthigen Apparat, das braucht jeder Künſtler, das braucht auch der Erzieher, ohne Ueberfluß an Genuß und Ehre. Das brauchen aber auch Alle die, in welchen der künſtleriſche Trieb ſich regt, ſo wie der Staat ſie alle gebraucht; denn es kann nicht mehr Erziehung im Staate geben, als erziehende Geiſteskraft vorhanden iſt, und an dieſer haben wir noch lange nicht genug, viel weniger mehr als genug. Wird aber gefragt nach den Kennzeichen und Proben dieſer künſtleriſchen Kraft, ſo liegt allerdings die erſte aller Proben in der Begeiſterung und Anſtrengung, womit Jemand arbeitet, in Vergeſſenheit ſeiner ſelbſt und des zu erwartenden Lohnes. Dann aber fragt ſich's auch nach der künſtleriſchen

Digitized by Google

Selbſtbeherrſchung, die, wenn das Allzukleine mit Recht verſchmäht war, doch auch das Allzugroße ſich zu verſagen wiſſe. Wir ſuchen die höchſten Meiſter in der Plaſtik nicht unter denen, die kleine Figürchen in Alabaſter ſchnitzen; wir würden aber auch das nicht als Probe der Meiſterſchaft anſehen, wenn Jemand einen nicht zu überſehenden Koloß zu fertigen unternähme. So verſtößt Rouſſeau gegen den pädagogiſchen Tact, indem er einen Mann darſtellt, der zwanzig Jahre der Bildung des einzigen Emil aufopfert; aber auch diejenigen machen ihren feineren Sinn verdächtig, die ſich nur in großen Inſtituten gefallen, und lieber viele als ausgebildete Zöglinge um ſich ſehen wollen. Zwar auch dieſen gebührt Unterſtützung; ſie können leidlich gute, wenn ſchon rohe Arbeit fertigen, und bei der Größe des Bedürfniſſes muß man die Menge der Leiſtungen als Empfehlung gelten laſſen. Aber der Preis gehört nicht ihnen; ſondern vielmehr ſolchen, welche, ganz im Kleinen anfangend, nur mit ihren Kräften ihre Sphäre ausdehnen wollen.

Seine eigentliche Schule macht der Erzieher als Hauslehrer, für einen oder zwei Zöglinge von beinahe gleichem Alter. Wer pädagogiſchen Künſtlerberuf hat, dem muß es in dem kleinen dunkeln Raume, in welchem er vielleicht anfangs ſich eingeſchloſſen fühlt, bald ſo hell und ſo weit werden, daß er darin die ganze Pädagogik findet, mit allen ihren Rückſichten und Bedingungen, welchen Genüge zu leiſten eine wahrhaft unermeßliche Arbeit iſt. Sei er noch ſo gelehrt, der Kreis ſeines Wiſſens muß ihm verſchwinden gegen all das Wiſſen, worunter er zu wählen haben ſollte, um für ſeinen Zögling das angemeſſenſte auszuheben. Sei er ſtark und biegſam zugleich: dennoch muß ihm die Stärke und die Biegſamkeit, die er nöthig hätte, um die verſchiedenen Stimmungen ſeines Anvertrauten vollkommen zu beherrſchen und zu ſchonen, idealiſch erſcheinen. Das Haus mit allen ſeinen Verhältniſſen und Umgebungen muß ihm unendlich ſchätzbar werden, ſofern es hülfreich mitwirkt, und was an der Mitwirkung fehlt, das muß er vermiſſen, um es herbei wünſchen zu lernen.

So beginnt die Bildung des echten Erziehers; und von hier aus würde ſie in gerader Richtung fortlaufen, ja in der That bei ſo vielen talentvollen jungen Männern, die ſich unter den Hauslehrern befunden haben, und noch befinden mögen, fortgelaufen ſein, — wäre nur auf dieſem Wege ein Ziel zu ſehen, welches den Eifer ſpannen, welches auch nur einer mäßigen Anſtrengung werth ſcheinen könnte. Aber was wird aus unſern Hauslehrern? welche Ausſicht iſt ihnen offen? welche Hoffnung, — nicht etwa auf ein Auskommen, auf eine anſtändige geſellſchaftliche Exiſtenz, denn daran fehlt es nicht, — ſondern welche Hoffnung

Digitized by Google

eines pädagogischen Wirkungskreises, worin sie die vorgeübte Kunst und Kraft des Erziehens nun ferner und schöner gebrauchen könnten? Sollen sie Schulmänner werden? Aber die Schule erweitert nicht, sie verengt vielmehr die pädagogische Thätigkeit; sie versagt die Anschließung an Individuen, denn die Schüler erscheinen massenweise in gewissen Stunden; sie versagt den Gebrauch mannigfaltiger Kenntnisse, denn der Lectionsplan schreibt dem einzelnen Lehrer ein paar Fächer vor, worin er zu unterrichten hat; sie macht die feinere Führung unmöglich, denn sie erfordert Wachsamkeit und Strenge gegen so viele, die auf allen Fall in Ordnung gehalten werden müssen.

Darum nun gerade, weil für die Meister in der pädagogischen Kunst kein Platz vorhanden ist, hält es schwer, daß diese Meisterschaft entstehe. Es ist zwar nicht zu leugnen, daß ein hoher Grad von Energie vieler Künstler endlich solche Plätze zu erschaffen pflegt; doch nur, wenn sie eine Umgebung finden, die ihre Werke zu schätzen weiß. Es ist ferner nicht zu leugnen, daß die Schulämter einen viel bessern Spielraum, als bisher gewöhnlich, für pädagogisches Wirken darbieten könnten, wenn die ganze Schuleinrichtung darauf hinarbeitete, und wenn das Publicum der Schule sie gehörig unterstützte. Aber dieß Alles setzt einen allgemein verbreiteten pädagogischen Geist schon voraus, der nicht eher entstehen wird, als bis die Kunst in ihrem wahren Glanze, das heißt, in ihren Werken hervortritt, und eben dazu suchten wir die Bedingungen.

Ich habe oft und seit Jahren darüber nachgedacht, was für ein Standpunct das sein müßte, auf den ein geübter ausgebildeter Erzieher nach überstandenen Lehrjahren sich sollte stellen können, um ganz seiner Kunst zu leben. Was für ein Standpunct, den zu erringen die jungen Hauslehrer, die selbst noch in der Vorschule sind, sich beeifern könnten. Was für eine Lage, in welcher die feine Behandlung der Individuen nicht durch große Haufen von Knaben erdrückt, die Benutzung eines mannigfaltigen Wissens nicht durch vorgeschriebene Lehrpläne beschränkt, aber die Vielwisserei, welche man den Hauslehrern anzumuthen pflegt, erlassen, und für gründliches Studium einzelner Fächer durch gelehrte Kenner dieser Fächer gehörig gesorgt würde. Was für ein mittleres Verhältniß zwischen dem des Hauslehrers, der, unbemerkt vom Staat, nur dem Hause gehört, und dem des Schulmannes, der allzu entfernt von den Familien und allzu bestimmt verantwortlich gegen den Staat, über der öffentlichen Persönlichkeit die Freiheit des Künstlerlebens eingebüßt hat.

Zwischen dem Staat und dem Hause stehen die Städte, die kleinern Communen, die sich unmittelbar aus den Familien zusammensetzen

Digitized by Google

und die, zusammengenommen, wieder den Körper des Staates ausmachen. An diese habe ich mich in Gedanken gewendet. Ungefähr wie in einer Commune die Aerzte leben, die man in Häuser ruft, weil man die Noth kennt, der sie Hülfe verheißen, so würden in den Städten auch Erzieher gefunden werden, die man ebenfalls in die Häuser zu kommen einlüde, wofern man die Noth einer falschgerichteten jugendlichen Fortbildung besser zu beurtheilen wüßte. Nur nicht so desultorisch würde das Geschäft dieser Erzieher sein, wie das der Aerzte; etwas regelmäßiger und stetiger, — oder etwa so wie bei langwierigen, wenn schon nicht mit plötzlicher Gefahr verbundenen Krankheiten, der Besuch des Arztes zu sein pflegt, so würde ein solcher Erzieher das Haus besuchen, worin er Arbeit fände. Wie der Arzt Recepte verschreibt, so würde der Erzieher Beschäftigungen und Studien anordnen; wie der Arzt das Ausgehen verbietet oder verlangt, wie er Reisen in ein anderes Klima vorschreibt, so würde der Erzieher den Umgang mit solchen und solchen Gespielen bestimmen, und die engeren oder weiteren Grenzen der nöthigen Aufsicht angeben.

Mehrere Familien könnten sich vereinigen, einem solchen Erzieher den größten Theil seiner Einnahme zu sichern, ohne ihn darum ganz an sich zu binden. Noch besser würde der Erzieher selbst die Familien verbinden, die sammt ihren Kindern für eine gemeinsame Besorgung der Jugendbildung sich paßten. Bei weitem nicht Alles würde der Erzieher selbst lehren; er würde Gesprächsstunden halten und die schriftlichen Uebungen leiten, von den Wissenschaften aber das Meiste den öffentlichen Schulen überlassen, indem er nur bestimmte, welche Schulstunden seine Anvertrauten zu besuchen hätten. Die Schulen würden alsdann Verzicht darauf thun, an einen streng zusammenhangenden Lehrcursus jeden ihrer Schüler zu binden; dieses ist zwar jetzt eine nothwendige Maßregel, aber sie ist es gerade nur deßhalb, weil es an jenen Erziehern fehlt, und weil die unvorbereiteten, unausgewählten Subjecte, welche alle die Schule aufnehmen muß, nur unter dieser Bedingung einigermaßen gleichförmig fortschreiten können. Wie weit vollkommener aber würden die einzelnen Studien auf der Schule getrieben werden, wenn die Schüler, von jenen Erziehern ausgesucht, vorbereitet, unterstützt würden! Wie viel reiner würde sich nun die gründliche Gelehrsamkeit in einzelnen Fächern, die man von den Schulmännern mit Recht verlangt, abscheiden von der pädagogischen Gewandtheit und Umsicht, welche die erste Tugend der Erzieher ausmachen müßte! Endlich welcher Grad der pädagogischen Ausbildung würde in der ganzen Commune verbreitet werden, wenn die gewünschte Wechselwirkung zwischen Familien und Erziehern stattfände;

Digitized by Google

wie viel würden alle Eltern lernen, und wie viel sorgfältiger ihren Pflichten nachkommen!

So als Communalangelegenheit betrieben, würde die Erziehung zugleich öffentlich und häuslich sein, und die vielbesprochenen Vortheile der einen und andern Art vereinigen. In den größeren Städten müßte diese Einrichtung beginnen; in den kleineren könnte sie fortgehen; auf das Land aber und zu dem Volke herab müßte sich nicht sowohl die Einrichtung als der dadurch aufgeregte pädagogische Geist verbreiten. Wir brauchen ihm dazu die Wege nicht vorzuzeichnen; er würde sie von selbst finden.

Digitized by Google

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Schriften zur Pädagogik.

Zur Reform der deutschen Gymnasien. Von A. Steffenhagen, Oberlehrer am Friedrich-Franz-Gymnasium in Parchim. Berlin. Vereinsbuchhandlung. 1848.

Der Verfasser dieser Schrift ist, wie schon seine früheren Leistungen bewiesen, ein denkender, klarer und lebendiger Kopf, der mit Schärfe und voller Entschiedenheit seine Principien durchgeführt hat. Ref. will dem Gange der vorliegenden Untersuchung kurz nachgehen und dabei seine Bedenken und abweichenden Ansichten darlegen.

Nach einem Rückblick auf den Ursprung der Gymnasien und den zeitherigen Organismus derselben schildert Herr St. auf anziehende Weise, wie zuerst der Philanthropismus mit rüstigem Eifer gegen den Humanismus in die Schranken trat, wie dann die Ausbildung und Erweiterung der physisch-mathematischen Wissenschaften gegen die Alleinherrschaft der alten Philologie den Kampf begann und in diesem Kampfe der Kriticismus zur Beschwichtigung der Gegner den philologischen Schild der sogenannten „formalen Bildung" erhob. Aber es sei, heißt es weiter, wenn auch Philanthropen und Realisten für den Augenblick zurückgeschlagen waren, doch dem Zeitbedürfniß die erste Concession gemacht worden durch Aufnahme eines besondern Mathematikers in das Collegium. Nun führt der Verfasser die Industriellen und die modernen Realisten (im Gegensatz zu den älteren) mit ihren Forderungen selbstredend ein, mit ihren eckigen Kanten und in einseitiger Schroffheit, und setzt diesen die Jüste-Milieu-Männer als die eigentlichen Schöpfer der Realschulen entgegen. Es ließe sich schon bis hierher gegen die Begriffsbestimmungen des Vorurtheils in diesen vier Richtungen der Gegner Manches erwiedern, aber Ref. übergeht es für jetzt, da Herr St. selbst S. 20 bemerkt, es sei das Gegebene „ein Raisonnement, dessen Richtigkeit oder Unrichtigkeit wir einmal völlig dahingestellt sein lassen" wollen. Er verbreitet sich dann über das Wirken der Realschule und besonders über die mangelhafte Methodik des mathematischen Unterrichts: ein Punct, den ich in dieser Allgemeinheit nicht zugeben kann, so wenig als S. 99, 118, 120 die ähnlichen Rügen über den geographisch-historischen und

Digitized by Google

naturgeſchichtlichen Unterricht, theils weil hierbei der Methodik zur Laſt gelegt wird, was im Weſen des Gegenſtandes liegt, theils weil die wirklichen Leiſtungen der Neuzeit über methodiſche Behandlung dieſer Fächer, worau auch dieſer Revue ein weſentlicher Antheil gebührt, zu wenig beachtet werden.

Die kurze Erörterung des Unterſchieds zwiſchen einem Gelehrten und Gebildeten, ſo wie andere Claſſificationen führen den Verf. wieder zu einzelnen Verkehrtheiten früherer Tage, deren Schilderung unnöthig war, weil hierdurch das eigentliche Weſen und die zeitherige Idee des Gymnaſiums gar nicht berührt wird. Denn wenn z. B. S. 28 geſagt wird: „Der Jüngling bezieht die Akademie; Alles, was er bisher getrieben, Alles, wofür er ſeine beſten Kräfte geopfert, Alles, was er lieb gewonnen hat, **Alles** iſt nun plötzlich ein **Nichts!**“ ſo leuchtet die einſeitige Uebertreibung von ſelbſt ein. Der künftige Juriſt hat doch für die Inſtitutionen und Pandekten ſein nöthiges Latein, der Theolog für das Neue Teſtament ſein Griechiſch, für Kirchen- und Dogmengeſchichte ſeine allgemeine und ſpecielle Hiſtorie gelernt u. ſ. w., vorausgeſetzt, daß wirklich der Schüler „ſeine beſten Kräfte“ verwendet und den Schulunterricht „lieb gewonnen hat“. Nicht minder übertrieben iſt die Schilderung der moraliſchen Seite, wenn allgemein geſagt wird, daß man „den Jüngling bis zu ſeinem zwanzigſten Jahre unter dem ſtrengen Scepter der Schulzucht halte und ihn **ſtets** als einen geiſtig und ſittlich Unmündigen behandle“. Denn das iſt wieder nur das Handeln einer falſchen Pädagogik, von der aus jede Argumentation an dem alten Abusus non tollit usum ſcheitern muß. Und wenn der Verf. S. 89 andeutet, daß „durch eine approximative Conformität der akademiſchen Verhältniſſe mit denen der Schule die Kluft ſich zweckmäßiger ausfüllen ließe, als durch zu große Zugeſtändniſſe von Seiten des Gymnaſiums“, ſo werden ihm in dieſem Principe nur Wenige beiſtimmen; er müßte denn mit dem unbeſtimmten Ausdrucke „zu große Zugeſtändniſſe“ willkürliche Extreme meinen. Verſtändige Pädagogen werden den heranreifenden Jüngling immer weniger „als einen geiſtig und ſittlich Unmündigen behandeln“ und immer mehr den Selbſttrieb und die Selbſtthätigkeit anregen und dadurch die Selbſtbeſtimmung herbeizuführen ſuchen. Iſt dieſes Streben des Lehrers ein ernſtes und bewußtvolles, dann wird der angeführte „Sprung“ und die „Kluft“ der Theorie in der Praxis ein allmäliger Uebergang werden, wie es ſicherlich auf ſehr vielen Gymnaſien der Fall iſt. Die S. 29 unter dem Texte ſtehende Anmerkung über demagogiſche Umtriebe der Studenten, wie: „Nur von der Schule her kann beim Jüngling ſich datiren all'

Digitized by Google

sein Monarchenhaß; wenn irgendwo, so hat er nur hier den Druck verspürt, die hohen Potentaten haben ihm nichts zu Leide gethan"; er hätte daher leicht vom Verführer „für hochverrätherische Pläne" gemißbraucht werden können, — diese Anmerkung enthält daher eine sehr spitzfindige Schlußfolge, wo die Wahrheit viel näher liegt, wie Jedem die Erscheinungen der Gegenwart beweisen können. Es hätte auch in dieser ganzen Diatribe z. B. bei Worten, wie S. 30: „Wie manche Anstalt, welche den Titel eines Gymnasiums trägt, ist in der Wirklichkeit nichts anderes als ein philologisches Seminar", statt des einfachen „ist" wenigstens ein „war" oder „ist leider noch" gesetzt werden sollen, zumal da am Ende dieser Schilderung bemerkt wird: „Bis hierher hatten wir es mit einer Vergangenheit zu thun, welche wir als abgethan betrachten."

In eine ansprechendere Umgebung kommen wir mit S. 31 ff., wo die Männer der Gegenwart, Graffunder, Beger, Köchly, mit ihren Ansichten vorgeführt werden. Es wird hier auf Dr. Magers bekannte Entgegnung beistimmende Rücksicht genommen und besonders gegen Köchly mit Recht und mit Unrecht polemisirt. Zu dem Unrechte gehören namentlich die mehrfachen Uebertreibungen, welche leider sich eingemischt haben. So heißt es S. 44: „Von den Abiturienten wird freilich außer Griechisch und Latein den bestehenden Prüfungsgesetzen zufolge auch noch gefordert: Deutsch, Geschichte, Mathematik, auch wohl gar noch Französisch. Gefordert ja, aber geleistet?" Nun, kennt denn Herr St. die Gymnasien aller deutschen Länder so genau, um in dieser Allgemeinheit sprechen zu können? Wo sind die Beweise? Es folgt: „Gesetzt, der Schüler wäre ein wackerer Lateiner, ein guter Grieche, schriebe einen nicht ganz gedankenlosen Aufsatz, wenn auch in etwas gedrechseltem und verschrobenem Periodenbau, könnte aber nur ein Minimum von Mathematik, Französisch und Naturwissenschaft: welches Gymnasium hat einen solchen Schüler je durchfallen lassen?" Um in der verneinenden Antwort auf diese rhetorische Frage dem Verf. beistimmen zu können, dazu ist, offen gestanden, meine Erfahrung nicht ausreichend, wohl aber vermisse ich zu einer so kühnen Behauptung die Beweise und frage erstens: Wenn irgendwo ein Lehrercollegium wirklich so gewissenlos sein sollte, bestehende Gesetze zu übertreten, und so leichtfertig, einen „in gedrechseltem und verschrobenem Periodenbau" geschriebenen Aufsatz für genügend zu erklären, und wenn der königliche oder herzogliche oder fürstliche Prüfungscommissarius solchem schmählichen Verfahren seine Zustimmung gäbe, — was folgt daraus für die Allgemeinheit? Daß alle Gymnasien nichts taugen, weil eins oder einige etwa so handeln?!

Digitized by Google

Ich frage zweitens: Was heißt „nur ein Minimum von Mathematik, Französisch und Naturwissenschaft“? Wie ist ein solches Subject nach Prima gekommen? Davon habe ich so wenig einen Begriff*, wie von dem weiter gesetzten umgekehrten Falle: „ein Abiturient wüßte — gleich gut woher — tüchtig Mathematik, wäre in neueren Sprachen recht wohl bewandert und hätte sich wacker in Naturwissenschaften umgesehen. Ja noch mehr, er schreibe auch geläufig sein Deutsch, könnte aber nur ein Minimum von Griechisch und Lateinisch produciren? Ich wette, er fällt durch's Examen.“ Ich kann nicht wetten, weil ich eben nicht weiß, was „nur ein Minimum von Griechisch und Lateinisch produciren“ bedeuten soll, und weil ich überhaupt von so gewissenloser Einseitigkeit und so sträflicher Abnormität aus neuerer Zeit weder Kenntniß noch Erfahrung besitze. Das aber sehe ich, daß die S. 45 beigefügte Note: „Es ist durch landesherrliche Vorschriften oft geradezu ausgesprochen, daß, wenn er nicht im Latein sein genügend habe, er ohne Weiteres durchfalle, wenn er auch sonst ein Ausbund von Geist und Gelehrsamkeit wäre“, einen Widerspruch in sich selbst enthalte. Denn wenn ein Schüler wirklich „ein Ausbund von Geist und Gelehrsamkeit“ ist, so wird er doch wahrlich nach der höchsten Wahrscheinlichkeitsrechnung auch „genügend“ Latein verstehen. Aehnlich verhält es sich mit den Worten, es sei „fast ausschließlich das Alterthum, welchem der Schüler nicht seine Liebe — wie kann man wohl lieben, wozu man gezwungen ist? — dem er den ganzen Fleiß zuwendet, dessen er fähig ist.“ Hier enthalten die hervorgehobenen Worte einen seltsamen Widerspruch mit den vorhergehenden Seiten. Dort wird nämlich gewaltig gegen folgende Worte Köchly's gesprochen: „Gerade weil die Naturwissenschaften irgend einen Lernzwang** den jugendlichen Geistern nicht auferlegen, werden sie, gut vorgetragen, den Schülern mehr eine Erholung als eine Arbeit sein und mit besonderer Lust von ihnen verfolgt werden.“ Da wird nun das Wörtchen „mehr“ übersehen und die Sache sogleich auf die Spitze getrieben, als hätte Köchly für „die faulen Stricke“ besondere „Erholungsdisciplinen“ in Vorschlag gebracht. Aber Herr St.

---

* Man erlaube mir hier eine Anmerkung. Diejenigen, aus welchen man später Gymnasiallehrer und Gymnasialdirectoren macht, sollten billigerweise die Vermuthung für sich haben, daß sie wenigstens mit den in den Reglements vorgeschriebenen Kenntnissen nach Prima und aus dieser auf die Universität gekommen sind. Nun sind mir aber wenigstens ein Dutzend Gymnasialdirectoren und wenigstens fünfzig Gymnasiallehrer in Deutschland bekannt geworden, die von Mathematik, Naturkunde, französischer Sprache schlechterdings gar Nichts verstehen. D. H.

** Der Verf. hat unrichtig Lehrzwang gesetzt.

Digitized by Google

ſagt ja ſelbſt, daß man „nicht lieben könne, wozu man gezwungen ſei.“ Das meint auch Köchly. Ich kann noch einen Schritt weiter gehen und ſelbſt die Worte, daß der Schüler „dem Alterthume nicht ſeine Liebe zuwendet“, weil er zu dieſen Studien „gezwungen iſt“, mit denjenigen Waffen bekämpfen, welche das Zeughaus der vorliegenden Schrift in die Hand gibt. So heißt es z. B. S. 80: „Es iſt wahr, es ſind die altphilologiſchen Studien, welchen die Jünglinge ... verhältnißmäßig mit der größeren Liebe zugethan ſind.“ Und S. 114: „Lateiniſche Exercitien und auch griechiſche ſind nach meinen Erfahrungen von den Schülern nicht bloß **ſtets** mit Bereitwilligkeit und Fleiß, ſondern **häufig** mit Vorliebe gemacht.“ Iſt etwa eine „ſtets ſtattfindende Bereitwilligkeit“ und „verhältnißmäßig größere Liebe“ und eine „häufige Vorliebe“ das Zeichen des Zwanges und des Mangels an Liebe?! In ſolche Widerſprüche fällt, wer aus zu großem Eifer in Bekämpfung des vermeintlichen Feindes oder aus anderen Gründen die wiſſenſchaftliche Ruhe verliert. Man darf ſich daher auch nicht wundern, wenn der Verf. gleich weiter ins Schwarze malt und vor bloßen Theorien in Angſt geräth, indem er z. B. ſagt: „Das Reſultat der beiderſeitigen Beſtrebungen des Gymnaſiums und der Realſchule wird ſein, daß zwei von einander ihrer Natur und ihrem innerſten Weſen nach ganz verſchiedene Arten von höheren Volksbildungen ins Leben gerufen werden, eine antike und eine moderne. Es ſoll und wird ſomit künftighin in der höheren bürgerlichen Geſellſchaft zwei Claſſen von gebildeten Leuten geben, Leute mit antiker und Leute mit moderner Bildung.“ Das iſt bloße Theorie, die das Leben ſchon ausgleichen wird und die eine ruhige Beſonnenheit auch nicht im Geringſten zu fürchten hat. Der Verf. fährt ſelbſt fort: „daß das Wehe eines ſolchen Schisma's in der allgemeinen höheren Volksbildung und in Folge deſſen die Zerriſſenheit des ganzen höheren ſocialen Volkslebens bis jetzt noch keine verderblicheren Folgen gehabt hat, davon ſchreibe ich die Urſache den bis jetzt noch ſehr mangelhaften Leiſtungen der Realſchulen zu.“ Aber Andere werden wohl richtiger die Urſache im innern Weſen des Gegenſtandes ſelbſt ſuchen. Denn die Scheidung von bloß antiker und bloß moderner Bildung exiſtirt nur in den Köpfen theoretiſirender Pädagogen. Es ſoll ja gar nicht eine gänzliche haarſpaltende Trennung in zwei feindliche Lager beabſichtigt werden, ſondern es iſt nur die Rede von einem Vorherrſchen des einen oder des andern Elementes, des antiken im Gelehrtengymnaſium, des modernen im Bürgergymnaſium. Es handelt ſich in Beziehung aufs Leben um Theilung der Arbeit, ohne daß der Eine in der Thätigkeit

Digitized by Google

des Andern ein gänzlicher Fremdling bleibt, weil einmal kein Mensch in der Welt alle Richtungen des Geistes mit gleichem Interesse und gleicher Gründlichkeit beherrschen kann, und in Beziehung auf den Jugendunterricht um Theilung des Lehrstoffs, weil einmal kein jugendlicher Geist das Ganze nach dem jetzigen Umfange aufnehmen und verarbeiten kann. Was fehlt oder mangelhaft blieb, wird das spätere Leben, das auch seine Schule hat, schon ausgleichen, ohne daß die gebildete Menschheit in zwei Hälften auseinanderfällt.

Eben so unbegründet scheint mir die Furcht vor dem Mangel des Ethischen, den geistreiche und gemüthvolle Männer (auch Herr St. S. 34) nicht selten in Hinsicht der Realschulen hervorstellen. Ueber den Begriff des Ethischen erinnere ich an Mager's treffliche Erörterung im Januarheft, S. 66 ff., aber in Hinsicht der immer wiederkehrenden Klage über den Mangel des Ethischen im Bürgergymnasium dürfte doch endlich wohl ausgemacht sein, daß die neuern Sprachen und Litteraturen, so wie die Geschichte sich als ethische Unterrichtsfächer sattsam bewähren, um das Gleichgewicht gegen die mathematisch-physikalischen Wissenschaften in jugendlichen Geistern herzustellen. Das fortwährende Theoretisiren darüber bringt am Ende gar noch die Gefahr, die wirklichen Resultate der Praxis und des Lebens aus den Augen zu verlieren. Nur so erkläre ich mir Sätze, wie S. 46: „Das Gymnasium wird uns denn liefern jene Männer, mit ethischer Milch gesäugt und in Latiums Fluren erzogen, deren Brust bewegt ist von jenen Idealen des Schönen, Wahren und Guten, so weit sie die antike Weltanschauung vermittelt, denen aber modernes Leben und moderne Sitte so fremd ist wie ein Utopien." Aber das ist erstens gar keine nothwendige Folge des Studiums der Alten, weil dasselbe nur vorherrscht, aber nicht ausschließlich beschäftigt; und zweitens klingt solche Rede, als wenn ein Schüler, der mehrere Jahre seine Griechen und Römer zur Bildung des Geistes und um möglicher Weise sein künftiges Fachstudium auf die Quellen zurückführen zu können, recht eifrig gelesen hat, gleich nach dem Austritt aus dem Gymnasium in das Pfarramt käme oder seinen Schritt in die Gerichtsstube lenkte oder an das Krankenbett träte, und als wenn nicht die Universitätszeit und die eigentliche Fachbildung dazwischen läge, um die Vermittelung zur Ausübung des Berufes und zur Kenntniß „modernen Lebens und moderner Sitte" (die übrigens schon auf der Schule beginnt) erst in höherem Grade herbeizuführen! Es kann daher die folgende Rede von der Aufführung „der Staatskomödie", von der „Rolle des Simo" und der „Rolle des Davus" dem ruhigen Beobachter nichts anderes sein, als eine interessante und pikante Phantasie.

Digitized by Google

Zwei Erscheinungen der neuesten Zeit kommen ferner zur Behandlung (S. 48 ff.), erstens mit wenigen, aber deutlichen Strichen das Turnen und zweitens der Methodenstreit auf dem Gebiete der Gymnasial-Pädagogik. Das letztere führt den Verf. zu einer sehr schönen Auseinandersetzung über die organische Entwickelung der Sprache bei den neueren Völkern, besonders bei den Deutschen. Nur haben sich auch hier theils aus Mißverständniß, theils aus lebendigem Kampfeseifer ein paar einseitige Beiläufer angeschlossen, wie z. B. der S. 53 gegen Köchly ausgesprochene Tadel, weil dieser „den grammatischen Unterricht in der deutschen Sprache auf dem Gymnasium für unnöthig und zweckwidrig halte" u. s. w., was S. 108 noch einmal zurückkehrt. Aber aus Köchly's „Blätter zur Gymnasialreform", H. 2, S. 45 ff., wird Herr St. selbst erkannt haben, daß Köchly mit seinem Ausdrucke „grammatischer Unterricht" nichts anderes meine, als was Mager und Andere deutlicher „grammatisirend" nennen, daß demnach Köchly auch für die untern Classen der Gymnasien nur diejenige Methode des Unterrichts in der Muttersprache für zweckmäßig halte, welche bereits Fr. Otto in seinem trefflichen Werke: „Das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunct" u. s. w. durchgeführt hat. Es hat ja auch Herr St. S. 107 ff. im Wesentlichen nichts anderes vorgeschlagen. Denn das S. 109 berührte „ein wenig moderner Linguistik auf praktischem Wege, nicht auf theoretischem" verlangen auch Köchly und Andere. Ferner hätte Herr St. die Lobpreisung der Apel'schen Metrik oder Aussprüche, wie S. 56: Alle unsere lateinischen Fest- und Gelegenheitsgedichte sind gar nichts weiter, als solche aus Horazianischen u. s. w., Termen und Phrasen zusammengelöthete Prunkstücke" unterlassen sollen, da sich sehr Vieles einwenden ließe, und z. B. in letzterer Hinsicht Gedichte eines G. Hermann, Eichstädt, Wüstemann, Echtermeyer, Friedemann, Seyffert, Kreyssig, Diller und ähnlicher Männer (um von älteren Philologen zu schweigen) wahrscheinlich keine „zusammengelöthete Prunkstücke" sind. Auch Beispiele, wie S. 58: „Die lateinische Sprache z. B. ist noch nicht einmal mit ihrer Untersuchung über den substantivischen Gebrauch des Adjectivums aufs Reine" [die Arbeiten von Dietrich und Nägelsbach in der lateinischen Stilistik S. 53 ff. sind dem Verf. wahrscheinlich noch unbekannt] sind nicht gut gewählt, und Redeweisen, wie ebendaselbst „die alten Sprachen stopfen die Sätze noch in einander, wie wenn man Wurst macht" u. s. w. kann man nur belächeln, weil in solchen pikanten Aphorismen die ruhige Abgeschlossenheit wissenschaftlicher Untersuchung zu sehr vermißt wird. Es gehört außerdem hier nicht zur Hauptsache; wir kehren zu dieser zurück.

Digitized by Google

Herr St. behandelt sodann in Beziehung auf die Lectüre der alten Classiker die bisher übliche philologisch-statarische und die besonders von Köchly verfochtene historisch-cursorische Methode. Das Wesen derselben wird vom Verf. auf treffliche Weise, wie man es von ihm gewohnt ist, scharf und bündig erläutert. Einige Male hat er Sätze aus meiner Abhandlung (in dieser Revue, Bd. XIII, S. 288 ff.) gegen Köchly mit Beistimmung aufgenommen. Ob er aber nach meiner zweiten Abhandlung (Bd. XVI, S. 177 ff.), die er noch nicht berücksichtigen konnte, mich noch immer für einen absoluten Gegner Köchly's und für einen „Philologen stricter Observanz" halten werde, das muß ich bezweifeln. Auch scheinen mir die vier gegen Köchly gerichteten Gegengründe, die Herr St. zuletzt als Resultate zusammenfaßt, eine **vorherrschend** „historisch-cursorische" Lectüre nicht aufzuheben, sondern sie sind damit sehr wohl vereinbar. Denn sie gehen von einem doppelten Irrthume aus, als wenn nämlich erstens „**alle** philologisch-statarische Methode eine Verkehrtheit" genannt worden wäre, und als wenn man nur „dadurch einen Vorzug der historisch-ästhetischen Methode" (S. 65) begründen wollte. Es ist ja aber z. B. für Chorgesänge der Tragiker oder für Reden im Thucydides ausdrücklich die statarische für möglich und zweckmäßig erklärt und nur gesagt worden, daß man die seitherige grammatisch-kritische, also specifisch philologische Erklärungsweise aufgeben und dafür in den beiden obern Classen vorherrschend cursorisch lesen müsse, um zum Genusse eines Ganzen hindurchzudringen. Und dieses Princip ist nicht bloß das Resultat ideeller Theorie, an die sich Herr St. allein hält, sondern vor Allem das Ergebniß aus der Beobachtung lebendiger Praxis. Ist doch Herr St. selbst „sehr gern einverstanden, daß es leider **Philologen genug** gibt, welche sich in praxi zu solcher Thorheit und zu noch größerer als diese haben verleiten lassen." Und oben sagt er, so manches Gymnasium sei „in der Wirklichkeit nichts anderes als ein philologisches Seminar." (S. 30) Gerade dieß aber, die bisherige praktische Ausübung des philologisch-statarischen Princips in den letzten fünfzig Jahren, ist festzuhalten, um gerecht zu urtheilen, aber nicht ist das theoretische Ideal, das in der Wirklichkeit nur selten existirt, gegenüber zu stellen. Allerdings gibt es einen Punct, wo statarische und cursorische Lectüre nahe an einander grenzen. Wer z. B. sagt, statarische Lectüre sei diejenige, bei welcher dem Schüler nur das erklärt wird, was er von selbst nicht verstehen könne, der steht an diesem Puncte; denn wenn er noch beifügt: „und was dem Schüler auf seinem Standpuncte zu verstehen nothwendig ist", so hat er den Schritt in die verlangte cursorische Methode herübergesetzt. Ausgaben, wie etwa die Krüger'sche vom

Digitized by Google

Thucydides können hierbei als die besten Verständigungsmittel gebraucht werden. So können auch die schönen und wahren Gedanken, die Herr Dr. Mager (Bd. XVI, S. 256 ff.) vorgebracht hat, die historisch-cursorische Lectüre nicht ausschließen; es hat vielmehr diese alle jene Gedanken in praxi zur nothwendigen Voraussetzung, wie z. B. die Anordnung S. 263, es solle das Gymnasium „jedes Werk als eine Welt für sich betrachten, die studirt und aus der möglichst viel Belehrung und Genuß gezogen sein will." Ist denn das möglich, wenn man in grammatischen und kritischen Einzelnheiten stecken bleibt? Oder wenn man fortwährend sündigt (wie die absolvirten Lehrpensa aus Hunderten von Programmen beweisen) gegen jene Wahrheit, die Herr Mager selbst seit dem Octoberheft 1840, S. 366 öfters ausgesprochen hat: „es gibt keinen ärgern Feind der echten Gründlichkeit als Gründlichkeit zur Unzeit"? Ich bin daher fest überzeugt, der Widerspruch entstehe nur daraus, daß man die Gegensätze bloß theoretisch in weitester Dimension recht scharf auseinanderlegt, und diejenigen Enden, wo die Sache ihre praktische Bedeutsamkeit hat, aus den Augen verliert. Sicherlich würden gar Viele, die feindlich einander gegenüberstehen, in der Anwendung der Sache sich sehr gut vertragen, und es würde auch hier das Leben der Praxis versöhnen, was die graue Theorie des Princips, das man mit Unrecht zur „einseitigen Forderung" stempelt, getrennt hat.

Doch ich kehre zu Herrn St. zurück. Als zweiter Irrthum desselben erscheint mir die Annahme, Köchly hätte als erwiesen vorausgesetzt, „daß das Alterthum in seinen classischen Productionen das wesentlichste und alle übrigen Bildungsmittel **bei weitem** überragende Bildungselement in sich fasse." S. 62. Das ist ein seltsam überraschendes Mißverständniß, von dem der Verf. vielleicht selbst schon zurückgekommen ist. Gerade die „Philologen stricter Observanz" haben die Herrlichkeit und innere Vollendung der alten Sprachen und Litteraturen bis zum Ueberdruß geschildert und darin das Phantom der „formalen" Bildung als rettenden Schild zu finden geglaubt, aber nicht Köchly und diejenigen, welche das Alterthum als historisches Moment und zwar als die kräftige Jugend des Menschengeschlechtes betrachten und demnach behandelt wissen wollen. Daß hierzu die Kenntniß der Sprache gehört, versteht sich von selbst bei allgemeiner Vorbereitung zu Universitätsstudien, also zu Fachwissenschaften, die auf die Quellen zurückgehen müssen. Aber der hierher bezügliche Streitpunct ist der: Liegt ein größeres Bildungselement in grammatischer Behandlung der Sprache oder in den Litteraturwerken? Jedes von beiden ist eine Einseitigkeit, und erst beides zusammen gibt die Wahrheit, aber so, daß auf den obersten Stufen

Digitized by Google

des Gymnasiums die Litteraturwerke den überwiegenden Vorrang genießen. Dafür spricht die Erfahrung von mehr als dreihundert Jahren, auf die man sich häufig bei fast ausschließlicher Behandlung der Sprache mit Unrecht beruft. Daß aber das Alterthum in seinen classischen Productionen ein alle anderen Unterrichtsgegenstände **weit** überragendes Bildungsmittel enthalte, das haben weder Köchly noch Gleichgesinnte behauptet, im Gegentheile energisch bestritten, wie sich der Verf. wohl selbst schon aus „Vermischte Blätter zur Gymnasialreform" überzeugt haben wird. Ja Köchly gibt noch nicht einmal so viel zu, als Herr St. „der Gewandtheit und Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Ausdrucke" des Lateinischen einräumt, indem er S. 113 sagt: „daß es eine tüchtige geistige Gymnastik bleibt, wer wollte wohl so befangen sein, das zu läugnen?" und S. 114: „es kann gar nicht genug anerkannt werden, welch ein geistiger Hebel der productiven Thätigkeit der Jugend in der Anfertigung einer eigenen Arbeit in einer fremden Sprache liege."

Ich kann daher nicht begreifen, warum Herr St. so scharfe Polemik übe. Den Satz: „die Sprache soll nur als Mittel, die Schriftsteller kennen zu lernen, betrachtet werden", bestreitet der Verf., und theoretisirt unter Anderm: „die sprachliche Form besteht nicht bloß aus jenen möglichen Einzelnheiten, sondern diese Form bildet auch eine sprachliche Totalität." Ganz recht! Nämlich für die Wissenschaft der Sprachen. Dieß hat Niemand geläugnet. Aber was geht dieß die Gymnasien an? Wer dieß behauptet, der muß nothwendiger Weise den Schluß ziehen: dem Gymnasium ist die Sprache der Zweck; wem aber die Sprache als Zweck dient, der bildet Philologen oder in höherem Sinne Linguisten. Und das scheint doch der Verf. nicht sagen zu wollen.

Nach diesen Präliminarien wollen wir die vier Gründe und Bedenken betrachten, welche Herr St. gegen die methodischen Reformbestrebungen vorgebracht hat. Erstens wird gesagt: „Es liegt gar kein wesentlicher Grund vor, zum Zwecke des Studiums der Völkergeschichte fremde Sprachen auf den Gymnasien zu lehren." Aber hierbei ist einerseits das Wort „historisch" zu einer Ausdehnung erweitert, wovon bei Gymnasien noch nicht die Rede sein kann. Denn nicht „Völkergeschichte" im Allgemeinen soll getrieben werden, sondern man will die studirende Jugend in den Geist des Alterthums vermöge einer kleinen Anzahl von charakteristischen Schriftstellern einführen, eben so wie man französischen und englischen Volksgeist durch ein paar Classiker der genannten Nationen lehrt. Andererseits wird die Frage, ob man „zum Zwecke des Studiums der Völkergeschichte fremde Sprachen" brauche, doch wohl davon abhängig sein, **wie** man dieses

Digitized by Google

Studium betreiben wolle, ob gründlich aus den Quellen oder nur allgemein übersichtlich aus abgeleiteten Bächen. Eine Schule aber, welche allgemeine Vorbereitungsanstalt zu Fachstudien der Universität sein will, muß bekanntlich überall, also auch bei der Völkergeschichte, zum möglichen Quellenstudium die Anleitung geben durch Lectüre der Autoren in der Ursprache. Denn wie sich diese Ursprache von der Uebersetzung unterscheide, das hat Herr St. selbst im folgenden sehr gut auseinandergesetzt, und man kann diese Entwickelung der Sache gegen den Verf. selbst gebrauchen. Mithin wird durch das ganze Argument die historisch-cursorische Lectüre noch nicht aufgehoben.

Das zweite Resultat lautet: „Wer vom ethisch-ästhetischen Standpuncte die classischen Werke der redenden Künste eines Volkes studiren will, für den ist die exacteste Kenntniß der Ursprache, in welcher sie verfaßt, unerläßliche Bedingung, eine nur oberflächliche Kenntniß genügt dazu nicht." Sehr wahr! Aber eine „oberflächliche Kenntniß" wollen auch diejenigen nicht, welche bei der Lectüre eine **vorherrschend** historisch-cursorische Methode verfechten. Es wird vielmehr gerade durch vieles und verständiges Lesen erst eine recht tüchtige Sprachkenntniß gewonnen, wie sie bei bloß philologisch-statarischer Worterklärung (wenn nicht etwa eine umfassende Privatlectüre hinzutritt) nimmermehr erzielt werden kann. Was indeß „die exacteste Kenntniß der Ursprache" betrifft, so vergesse man nicht, daß wir uns auf dem praktischen Boden der Gymnasien bewegen, daß also hier noch der Zusatz erforderlich ist: so weit diese Kenntniß nach dem Standpuncte und der Capacität eines Schülers möglich und nothwendig ist. Ich kann daher auch dieses Argument nicht als zwingend erkennen, um das historisch-cursorische Princip in den obern Classen über Bord zu werfen. Ja es ist geradezu unmöglich, daß der Verf. seine eigene Forderung in Erfüllung bringen kann, wenn er diesem Principe abhold ist. Er sagt nämlich S. 96 f.: „Die antiken Sprachen sollen uns die antike Weltanschauung der modernen gegenüber vergegenwärtigen, daher tritt das ästhetisch-ethische Interesse an ihnen bei uns in den Vordergrund"; und S. 113 heißt die Forderung ausdrücklich: „Die alten Sprachen werden auf dem Gymnasium aus ästhetisch-ethischem Gesichtspuncte gelehrt." Da ist ja dasselbe, was Köchly und Andere erstreben. Also hat sich der Verf. selbst widersprochen, oder bewegt sich, ohne es zu wissen und zu wollen, in Logomachien. Weiter sagt er S. 97: „Es ist nicht so sehr Aufgabe, daß der Schüler .... sich schriftlich oder gar mündlich gewandt und gefällig in diesen Sprachen auszudrücken im Stande sei, sondern

Digitized by Google

der Jüngling soll die antike Weltanschauung in ihrem Gegensatze zur modernen, nicht theoretisch, sondern auf praktischem Wege kennen lernen." Heißt das etwa „die exacteste Kenntniß der Ursprache" befördern? Ist eine philologisch-statarische Methode der „praktische Weg", die antike Weltanschauung kennen zu lernen? Ich wäre begierig, ohne vorherrschend historisch-cursorische Lectüre die Früchte zu sehen, zumal da der Verf. jeder der alten Sprachen nur drei wöchentliche Stunden zur Kenntniß „der antiken Weltanschauung" angewiesen hat.

Doch wir wollen den dritten Einwand hören: „Die vom Herrn Dr. Köchly in Vorschlag gebrachten Pensa für Secunda und Prima können selbst in der vom Herrn Dr. Köchly zugemessenen Zeit nicht zweckmäßig verarbeitet werden, geschweige denn in einer noch viel kürzeren." Da genügt die Erinnerung, daß diese „Pensa" nur beispielsweise vorgeschlagen waren, und daß erst die lebendige Praxis, auf welchen Boden das Ganze gehört, entscheiden muß, wie viel man im Einzelnen zu modificiren habe. Aber damit ist noch nicht das Princip widerlegt. Herr St. hat mir im Vorhergehenden, so auch hier wieder Aussprüche aus meiner ersten Abhandlung beistimmend angezogen. Es wird mir erlaubt sein, zum näheren Verständniß alles dessen, was ich jetzt angedeutet habe, auf den zweiten Aufsatz (Bd. XVI, S. 177—207) verweisen zu dürfen. Nur das will ich beifügen, daß ich für Secunda und Prima nicht drei Jahre, wie Herr St. S. 69 erwähnt, sondern vier Jahre (nach preußischer Einrichtung) als regelmäßigen Cursus setze, und daß ich wenigstens in kleinem Kreise eine sechsjährige Erfahrung für mich habe, seitdem ich dieser Methode immer entschiedener gefolgt bin, ohne von den Fesseln der Selbsttäuschung geleitet zu werden. Zwei Sätze lasse ich mir daher durch keine Theorie hinwegdisputiren; ich will beide mit Worten von Mager ausdrücken, nämlich: „Reflexionen über den Werth oder Unwerth einer Sache wollen nicht viel sagen; Leistungen — das sind die wahren Argumente", also die alte Lehre von grauer Theorie und goldener Praxis; sodann (Bd. XVI, S. 448): „Als Lehrer sind alle diejenigen, die von der Lehrkunst Etwas gelernt haben, Autodidakten."

Wir kommen endlich zur vierten Entgegnung des Herrn St., welche als Resultat so ausgedrückt ist: „Wer eine für die Jugendbildung als zweckmäßig bewährte Methode verwirft — und die bisherige sprachliche Lehrmethode ist ganz gewiß das Beste, was das Gymnasium an Methode überhaupt aufzuweisen hat — wer also dem Gymnasium das Beste nehmen will, was es hat, der muß unseres Bedünkens

Digitized by Google

seiner Erfolge viel sicherer sein, als wir wenigstens es der Erfolge der Köchly'schen cursorischen Lehrmethode zu sein uns gemüßigt sehen." Hier enthält der Vordersatz eine petitio principii, der Nachsatz einen willkürlichen Machtspruch. Ich beginne mit dem letztern: „muß seiner Erfolge viel sicherer sein, als wir .... der Erfolge .... zu sein uns gemüßigt sehen." Was Herr St. zu behaupten „sich gemüßigt sieht", darauf kann es nicht ankommen, wohl aber darauf, daß gar kein Urtheil zu fällen berechtigt ist, wer die Sache noch nicht praktisch erprobt hat. Von Versuchen der Neuzeit im Ganzen und Großen kann noch nicht die Rede sein; das bloße Theoretisiren führt hier nicht zum Ziele: mithin ist ein Urtheil wie das vorliegende ein Machtspruch der Willkür. Und die petitio principii? Sie liegt in den Worten: „Die bisherige sprachliche Lehrmethode ist ganz gewiß das Beste, was das Gymnasium aufzuweisen hat." Dieß nämlich war erst zu beweisen. Denn ist dieß wirklich wahr, so sind die immer stärker gewordenen Klagen über das Griechisch und Lateinisch der Gymnasien grundlos, wenn man von unwissenden Schreiern und schwatzhaften Dilettanten absieht. Aber wer hat die Stirn, dieß zu behaupten? Will man etwa die geschichtliche Bedeutung des Alterthums nicht anerkennen? Oder wähnt man, ein so bedeutendes Moment der historischen Entwickelung, die kraftvolle Jugend der Menschheit entbehren zu können? Das ist noch keinem Vernünftigen eingefallen. Worüber klagt man also seit 50 Jahren immer heftiger? Nun überall ist es zu lesen: ihr kauet an der Schaale und gelangt nicht zum Kerne; ihr beschäftigt euch mit Worten und vergeßt die Gedanken*: kurz, ihr lehret das Alterthum nicht kennen; es wird trotz jahrelanger Beschäftigung mit den alten Sprachen nichts Erkleckliches geleistet. Das ist der Ruf, mit dem berechtigte Stimmführer von allen Seiten herankommen. So hat Herr St. gleich S. 70 eine solche beachtenswerthe Stimme angeführt, die da sagt, „daß die Leistungen der Gymnasien auf dem Gebiete des classischen Alterthums mit den Mitteln, welche zu ihrer Erzielung verwendet werden, in keinem richtigen Verhältnisse stehen." Und Herr St. hat selbst in seiner Schrift nicht selten diese Mängel berührt, ja S. 113 polemisirt er sehr stark gegen die Methode der Philologen bei der Uebung des Lateinsprechens. Wie stimmt dieß mit der obigen Behauptung zusam-

---

* Oder, wer es lieber mit den Worten eines J. H. Voß hören will, der denke an dessen Epigramm:

Interpret, was ist das? „Ein Dolmetsch." Aber ein Dolmetsch?
„Läßt die Gedanken in Ruh', Worte zermetscht er für toll."

Digitized by Google

men? Doch die als „zweckmäßig bewährte Methode als das Beste, was das Gymnasium an Methodik aufzuweisen habe", ist eine unwahre Uebertreibung. Man kann Klagen über mangelhafte Leistungen aus der Mitte der Gymnasien selbst jetzt zu Dutzenden anführen. Die Ursache davon sucht man freilich in allen möglichen Zufälligkeiten, aber höchst selten einmal in dem Wesen, in der Unzweckmäßigkeit dieser Mittel, d. h. in der seitherigen Grammatisten-Methode. Denn es ist unbestreitbar (um mit den Worten eines wackern Gymnasial-Pädagogen * zu reden), daß „die durch Fr. A. Wolf emancipirte Philologie den Zügel der Pädagogik abschüttelte, und auf einsamen Pfaden mikrologischer Untersuchungen die praktischen Bedürfnisse der Schule aus den Augen verlierend, die Autoren nur stück- und brockenweise vorzuschneiden anfing." In diese Zeit fällt auch das sächsische Vorurtheil, das Dr. Böttcher: Offene Mittheilungen** u. s. w. Dresden 1848, erwähnt, nämlich S. 5: „Wer nichts gelernt hat, der schreibt Methode." Doch solche Aussprüche hat die Zeit schon gerichtet. In der Sprache wird immer weitern Eingang finden die Ermunterung: „wir wollen ausgerüstet mit den Forschungen der 70 Jahre seit Ernesti zu ihm zurückkehren und bei ihm lernen." Köchly's vermischte Blätter zur Gymnasialreform, H. 1, S. 52; und ebendaselbst S. 134: „man lasse den jugendlichen Geist aus jenen frischen, ewig lebendigen Quellen mit vollen Zügen trinken, statt das daraus geschöpfte Wasser tropfenweise chemisch zu zersetzen und mit dem Mikroskope zu untersuchen! — — Man vergesse doch nie: zu jener Zeit, als die lateinische Sprache das unerläßliche Requisit, ja gleichsam die Muttersprache jedes Gebildeten war, dann zu jener Zeit, als nach Wiedererwachen der

---

* Des Dr. Hoffmann zu Posen in den Neuen Jahrbb. von Klotz und Dietsch, Bd. 52, S. 293 f.

** Diese Schrift enthält manches Anregende und Gute; aber ich kann nach so eben erst beendigter Lectüre derselben nicht ruhig genug darüber urtheilen, weil mein Gemüth noch durchzittern die unangemessenen Persönlichkeiten gegen den verdienstvollen Rector Prof. Wunder in Grimma, S. 6, 7, 56, 57. Wahrlich solche Anzüglichkeiten mit Nennung des Namens hat Dr. Köchly, der dem Geiste des Herrn Böttcher mehrfach als Vorder- oder Hintergrund vorschwebt, sich niemals erlaubt, wie scharf auch derselbe die Sache zu rügen sich veranlaßt sah! Uebrigens hat auch Herr Böttcher auf den Mißbrauch der Philologie in Gymnasien, S. 25 f., 29 f., 36 f., 41, 48, hingewiesen. Nur hätte ihn von der Bemerkung S. 25, daß der Tadel gegen „die philologische Ueberspannung und Uebertreibung" wohl „früherhin berechtigt, jetzt ziemlich verspätet" sei, die Einsicht in ein paar hundert Programme zurückbringen können. Denn daraus ist zu ersehen, wie blutwenig die Schüler von den alten Classikern kennen lernen. Ob es damit auf der Dresdner Kreuzschule besser stehe, kann ich nicht wissen, da in den Programmen derselben die Lehrpensa nicht angeführt sind.

Digitized by Google

Wissenschaften man sich in massenhafter Lectüre der Alten berauschte und sie, so weit es gehen mochte, in Wort und Schrift, ja im Leben und Wirken zu reproduciren sich bemühte; — damals ist es Niemandem eingefallen, die Erlernung der alten Sprachen als solcher als formales Bildungsmittel zu empfehlen. Und wie lange ist es denn auch her, daß diese Erlernung so getrieben wird, um wirklich allseitig die geistigen Kräfte zu üben? Sind denn die Zeiten der Hallischen Grammatica und Bröder's so weit hinter uns? Und wie weit sind wir noch von einer Methode entfernt, welche auf naturgemäße Weise die nothwendigen und unzertrennbaren Theile der Sprache — Wort- und Satzbildung — in engster Verbindung und allmäliger Stufenfolge im Geiste der Lernenden erwachsen läßt?"

Wer daher dem Streben, eine solche Methode herbeizuführen und hierzu in den obern Classen eine vorherrschend cursorische Lectüre in ihrem Rechte zu vertheidigen, entgegentritt, der scheint mir entweder in einem Mißverständnisse oder in einem Wortstreite befangen zu sein. Den letztern finde ich bei Herrn St. mehrfach auch in dem, was er z. B. gegen Dr. Mager im Aprilheft S. 249 ff. vorgebracht hat. Auf diesen Punct werde ich bei anderer Gelegenheit zurückkommen; jetzt wende ich mich zu der weitern Entwickelung in vorliegendem Schriftchen. Zunächst wird gegen den Werth der altclassischen Studien polemisirt, indem einzelne gelegentliche Sätze Köchly's aus dem Zusammenhange herausgerissen und in einem Sinne gedeutet werden, der nicht darin liegt. Ja, es geht der Verf. in der Leidenschaft so weit, daß er dem Dr. Köchly handgreiflichen Unsinn aufbürdet, indem er von „vergelbten Papieren der Vorwelt" spricht und demselben sogar S. 75 folgenden Satz in den Mund legt: „man müsse alte Philologie darum studiren, damit in die Jugend wieder Lebensfrische hinein und die Demagogie und die Pietisterei (oder Heterodoxie) und was sonst noch heraus käme." Eine solche absichtliche oder unabsichtliche Verdrehung der Gedanken, die den wahren Grund der Reformbestrebung ganz mißversteht, oder mit Vorsatz zurückstellt, mag aufdecken wer es für nöthig hält.

Schön dagegen spricht der Verf. auf wenigen Seiten über die intellectuelle, ethische und ästhetische Seite in der neuern Litteratur, unterscheidet eine antike und moderne Kunst, deren „jede in ihrer Weise ihre großartigen Schöpfungen" habe, und rechnet „zu den Anforderungen der allgemeinen höhern Volksbildung, die einen wie die andern in ihrer Uebereinstimmung und in ihren Contrasten sich zum Bewußtsein zu bringen". Dann behandelt er die Frage, ob das Alterthum in seinen classischen Productionen sich mehr als moderne Schriftsteller zur

Digitized by Google

Unterweisung der Jugend eigne. Er urtheilt, es könne „darüber bis dato auf theoretischem Wege gar nichts entschieden werden", sondern die Entscheidung liege einzig und allein in der Erfahrung. Und da lesen wir denn S. 80 folgenden Ausspruch: „Es ist wahr, es sind die altphilologischen Studien, welchen auf Gymnasien unsere Jugend durchweg den verhältnißmäßig größeren Fleiß widmet, eben dieselben Studien sind es, welchen sie — aber nicht durchweg, sondern meist nur *je nachdem die Lehrer sind*, welche sie unterrichten, und *je nachdem die Methode ist, in welcher diese letzteren ihr Griechisch und Latein der Jugend beibringen* — verhältnißmäßig mit der größeren Liebe zugethan sind. (ist). Man wolle mich darin nicht mißverstehen, als ob die letztere Einschränkung zum Nachtheil der alten Philologie hinzugefügt worden sei; ganz im Gegentheil will ich damit sagen, daß, *wenn hier nicht so reife Früchte gelesen worden sind und noch gelesen werden, als man nach Maßgabe des verwendeten Fleißes und der Mühe wohl hätte erwarten müssen*, dieß gar nicht *einer Mangelhaftigkeit an dem classischen Alterthume zuzuschreiben sei, sondern viel mehr der Persönlichkeit des unterrichtenden Lehrers und der verfehlten Methode.*"

In allen diesen Puncten steht Herr St. mit den Freunden der Reformbestrebung, die von der Methodik ausgehen, in vollkommener Uebereinstimmung, ja er bestätigt sogar, ohne es zu wollen, das Wesentlichste von dem, was er oben so energisch bestritt.

Aber freilich erklärt der Verf. seine abgegebene Erklärung, wenn Jemand daraus schließen wollte, es müßten die altclassischen Studien im Vordergrunde der Gymnasialbildung stehen, nur für einen Schein. Denn man habe über die Gymnasialjugend die „nöthigen Erfahrungen gemacht". Man habe nämlich, um Liebe und Fleiß zu spornen, Strafen und Belohnungen angewendet, „vom einfachen Tadel des Lehrers an bis zu den Ruthen, Erbsen und Eselsköpfen einerseits, von der einfachen lobenden Anerkennung bis zu den ausgesetzten Prämien andrerseits"; man habe die Jugend „certirt, translocirt und promovirt, mit Titeln von Ober- und Unter-Secundanern honorirt", und habe „vorzugsweise für's Latein auch eine Art geistiger Karbatsche erfunden" durch Einsetzung von Prüfungsbehörden, welche nach doppeltem Gesichtspuncte charakterisirt werden. Aber in der Praxis, setzt der Verfasser hinzu, verfahre man „*meisthin* ganz principloser Weise *fast durchweg* nach folgender Regel: *Genügende* Kenntnisse brauchst Du nur im Lateinischen, auch wohl, wie es hier und da verlangt wird, im Deutschen zu besitzen, *im Uebrigen*

Digitized by Google

wollen wir in Gelegenheit mit Dir sehen". (was heißt dieß? Mir ist diese Redeweise unbekannt.) Vom Deutschen heißt es weiter: „Gemeinhin macht der Abiturient einen deutschen Aufsatz. Hat er in demselben nur die ordinären Sprachschnitzer vermieden, so kommt bei demselben nur noch Inhalt und Disposition in Anschlag, lauter Dinge, welche gar nicht in die Kategorie eines besondern sprachlichen Wissens fallen, sondern der seiner gewonnenen allgemeinen Bildung angehören. Im Deutschen also wird durch ein solches Verfahren der Schüler eigentlich gar nicht examinirt."

Was nun dieses ganze Raisonnement betrifft, so kann ich erstens in der Form der Darstellung von den „Erbsen und Eselsköpfen" an bis zu der „geistigen Karbatsche" dem Verfasser nicht folgen, weil mir hierzu der erforderliche Grad der „intellectuellen, moralischen und ästhetischen Bildung des modernen Lebens" abgehen mag; wohl aber frage ich, wenn in den Worten ein Sinn liegen soll, ganz einfach, ob eine Schule, welche ganz auf das Studium der neueren Sprachen und der modernen Kunst gegründet ist, ohne alle Strafe und Belohnung, so wie ohne alle Versetzung mit unterscheidenden Namen der Classen ihr Ziel zu erreichen vermag. Zweitens habe ich in Rücksicht des erneuerten Ausfalls auf die Abiturientenprüfung ebenfalls zu wiederholen, daß ich darüber nicht urtheilen könne, weil hierzu der Kreis meiner Erfahrung nicht ausreicht, daß aber auch Herr St. die Beweise noch schuldig sei, wie weit sich seine Kenntniß hierin aus sicherer Beobachtung und begründeter Mittheilung erstrecke. Theoretisch will ich bloß das Eine berühren, daß der Verf. bemerkt, es komme beim deutschen Aufsatze außer den „ordinären Sprachschnitzern" nur noch Inhalt und Disposition in Anschlag. Ich dächte doch, beides, „Inhalt und Disposition" eines deutschen Aufsatzes, enthielte die Hauptsache, und wenn beide das Prädicat gut oder wenigstens genügend verdienten, so wäre gegen die Reife des Abiturienten in **dieser** Beziehung nichts einzuwenden, weil ja eben dieser Aufsatz der Natur der Sache nach die „gewonnene allgemeine Bildung" beweisen soll, wie dieß namentlich Hiecke trefflich aus einander setzt.

Ist somit auch das Urtheil des Verf., wie ich meine, nach Inhalt und Form nicht hinlänglich begründet, so wird doch dem Streben, daß die neueren Sprachen in den Gymnasien eine etwas weitere Ausdehnung und bessere Methode erhalten möchten, als sie zu haben scheinen, kein besonnener Reformfreund entgegentreten. Aber die Ansicht des Herrn St. geht weiter; er will Realschule und Gymnasium unter dem letzteren Namen wieder vereinigen, und die Aufgabe dieser Einen Anstalt soll

Digitized by Google

ſein: „Allgemeine höhere Volksbildung bei der Jugend zu vermitteln. Somit iſt demnach das Gymnaſium keine Fachanſtalt, auch keine Vorbereitungsanſtalt zu irgend einer Fachanſtalt, hat ſich alſo auch keiner Fachanſtalt hinſichtlich ſeines Lehrplans anzubequemen". Nun, Fachanſtalt in engerer Bedeutung hat auch weder Gymnaſium noch Realſchule in ſeitheriger Einrichtung ſein ſollen. Das ſagt ſchon der Name, weßhalb man der Mager'ſchen Unterſcheidung (Gelehrten- und Bürger-Gymnaſium) allgemeinere Verbreitung wünſchen möchte, wenn nicht etwa der Gegenſatz zwiſchen Gelehrten und Bürgern (als wenn die erſtern von den letztern ausgeſchloſſen wären) gerade in unſern Tagen einen übeln Beigeſchmack hat. Aber in weiterer Bedeutung muß doch jede Anſtalt zu irgend welchen Fächern die allgemeine Vorbereitung geben; ſonſt wird ſie von Niemandem beſucht und benutzt. An der Bezeichnung des Verf. „allgemeine höhere Volksbildung" kann man eben ſo mäckeln, wie er es zum Theil mit den Beſtimmungen Anderer gethan hat. Denn die Bezeichnung bleibt, um mit Graffunder zu reden, eine ſchale und inhaltloſe Allgemeinheit, ſo lange nicht beſtimmt wird, worin dieſe „allgemeine höhere Volksbildung" beſtehen und was ſie umfaſſen ſolle. Und ich bin überzeugt, daß bei der Erklärung dieſes Begriffs die Anſichten nicht wenig aus einander gehen werden. Ferner muß jede Anſtalt auf die darunter und darüber ſtehende Schule die gebührende Rückſicht nehmen; ſonſt tritt ſie aus dem Organismus des Ganzen heraus und ſchwebt in der Luft. Ich bin daher über die Worte: „Das Gymnaſium hat ſich keiner Fachanſtalt hinſichtlich ſeines Lehrplans anzubequemen" in dieſer Schroffheit nicht ganz im Klaren. Darum wollen wir die Fortſetzung hören: „Die Fachanſtalten im Gegentheil haben ſich, wenn ſie die durch das Gymnaſium der Jugend vermittelte allgemeine höhere Volksbildung für ihre Zwecke ausbeuten wollen, nach dem Gymnaſium zu richten". Welche Fachanſtalten ſind hier gemeint, die ein Schüler nach Vollendung des Gymnaſialcurſus (welche Zeit doch nur gemeint iſt, da ſonſt der Zweck einer vollſtändigen „Vermittlung" zum „Ausbeuten" noch nicht erreicht wäre) beſuchen ſoll? Der Verf. will ja nur Eine Anſtalt für die „allgemeine höhere Volksbildung" eingerichtet wiſſen. Sollen Seminarien, Handelsſchulen, Forſtanſtalten u. ſ. w. auch dieſe Eine Anſtalt erſt vollſtändig benutzt haben? Oder ſind Kaufherren, Forſtbeamte u. ſ. w. ſonſt von der „allgemeinen höheren Volksbildung" ausgeſchloſſen? Ueber alle derartigen Fragen bleibt man im Ungewiſſen. Es heißt weiter: „Das Gymnaſium hat alſo — welcher Punct beſonders in Frage ſtand — auf die Anforderungen der Univerſität gar keine

Digitized by Google

Rücksicht zu nehmen, wohl aber auf die Anforderungen des modernen Lebens". Das ist allerdings ein neuer und zugleich kühner Gedanke! Aber worauf gründet sich die anspruchsvolle Berechtigung, daß das Gymnasium als Stimmführer und Leiter auftreten darf? Antwort: „auf die Anforderungen des modernen Lebens". Was ist das, modernes Leben? Der Absolutismus glaubt im Rechte „des modernen Lebens" zu stehen, der Radicalismus (wovor Gott uns bewahre!) im wüstesten Treiben beansprucht dasselbe, und alle Mittelstufen, sowohl die mit selbstbewußtem Streben und ehrlicher Consequenz als auch die mit den schillernden Anbequemungstheorien, tragen ebenfalls „die Anforderung des modernen Lebens" auf ihrer Fahne. Was haben wir also damit gewonnen? Einen Proteusbegriff, der über die Schwankungen des selbstsüchtigen Parteikampfes niemals hinauskommt. Wer die Organisation irgend einer Anstalt einleiten will, der muß, wie ich meine, zum alleinigen Maßstabe nehmen die Idee der Wissenschaft, die nur eine einige sein kann, und nach welcher das Niedere naturgemäß dem Höheren sich unterordnet. Dieß ist der sicherste Gradmesser für die Temperaturen der höhern und niedern Schulen. Denn nur erst durch die Idee der Wissenschaft findet die „Anforderung des modernen Lebens" ihre wirkliche Berechtigung, resp. ihr Correctiv. Und was nicht nach diesem Richtmaße sich ausgleichen und geltend machen läßt, das hat in Liebhabereien oder subjectiven Neigungen seinen Ursprung.

Ich kann daher dem Verfasser im Principe nicht beistimmen, verkenne aber keineswegs den Scharfsinn und die rüstige Schlagfertigkeit, womit er seine Ansichten verfochten und das Wesentliche seiner Resultate noch von S. 88 bis zu Ende in drei Abschnitten, erstens über die Lehrverfassung, zweitens über den Lehrplan, drittens über die methodische Behandlung der einzelnen Unterrichtsgegenstände, klar und bündig aus einander setzt. Ich wünsche (gewiß in Uebereinstimmung mit Vielen), daß Herr Mager die S. 40 und 87 stehende Aufforderung annehmen, besonders diesen letzten Theil der vorliegenden Schrift beleuchten, und dabei seine Ansichten über Gymnasien, die er schon vielfach angedeutet hat, genauer im Einzelnen entwickeln möge. Ich dagegen will mir jetzt nur noch erlauben, einzelne Puncte von meinem Standpuncte aus zu besprechen, jedoch mit der ausdrücklichen Vorerinnerung, daß ich vielen der gegebenen Bemerkungen unbedingt beistimme, und daher nur solche Stellen berühre, wo ich anderer Ansicht bin, insofern sich dieselben vom Principe lostrennen lassen.

Der erste Abschnitt behandelt die **Lehrverfassung**, und enthält zur Erläuterung dreizehn einzelne Nummern. Unter Nr. 3 wird gesagt:

Digitized by Google

„Das Gymnasium zerfällt in zwei von einander ganz getrennte Anstalten [jede von drei Classen], wir wollen die eine das obere, die andere das untere Gymnasium nennen. Jede dieser beiden Anstalten hat ihr eigenes Directorium und jede ihr eigenes Lehrercollegium". Aber da kann ich in der That nicht begreifen, wie die nöthige Einheit der Anstalt erzielt werden solle. Die angeführten Gründe: „das Lehrercollegium soll in allen seinen Gliedern aus gleichartigen Elementen bestehen. Die Lehrer aber sollen einander gleich stehen an Kenntnissen, an Rang, an Arbeit, ja selbst an Einnahme" haben keine Beweiskraft, weil dieß Alles eben so gut bei der ungetrennten Anstalt stattfinden könnte. Indeß liegt in diesen Gründen eine poetische Idee, der die prosaische Wirklichkeit niemals entsprechen wird, man müßte denn zum Zwecke des „Gleichstehens an Kenntnissen" die Geister uniformiren können, wie die Soldaten. Wichtiger sind die von den Schülern hergenommenen Gründe: „das Verhältniß des Lehrers zum Knaben von 9 bis 13 Jahren ist naturgemäß von selbst ein anderes, als das zum Knaben und Jünglinge von 14 bis 20 Jahren. Alle ethischen Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler werden nach meinem Dafürhalten an einem in zwei getrennte Anstalten geschiedenen Gymnasium sich leichter, sicherer und fester ordnen lassen". Dieß muß man allerdings zugeben. Auch Friedemann hat diese Sache, nebst mancherlei historischen Notizen, in der Pädag. Vierteljahrschrift 1848 S. 363 ff. von Neuem geltend gemacht. Aber ich denke, es läßt sich Alles, was angeführt wird, an der ungetrennten Anstalt unter Einem Director durch zweckmäßige Einrichtungen ebenfalls zur Ausführung bringen, vorausgesetzt, daß dieser Director überhaupt ein echter Pädagog ist, und daß die Anstalt nicht über die Gebühr an Ueberfüllung leidet. Werden diese beiden Bedingungen erfüllt, so kann das Gymnasium ohne äußerliche Trennung nur an innerer Einheit und organischem Zusammenhang gewinnen, zumal da der Uebergang vom Knaben zum Jünglinge auch nicht mit äußerlicher Schroffheit, sondern in allmäliger Stufenfolge vor sich geht. Hat freilich eine Stadt weder die Mittel noch die Nothwendigkeit, ein vollständiges Gymnasium zu errichten, so wird natürlich ein Untergymnasium (oder Progymnasium) ausreichen, und es kann allerdings Fälle geben, wo das *πλέον ἥμισυ παντός* seine Anwendung findet. Aber zum Grundsatze möchte ich es nicht erheben. Es wird so schon in der Pädagogik genug getrennt und geschieden: man gehe nicht weiter, als es unabweisbar nothwendig ist.

Sehr wahr bemerkt Herr St. unter Nr. 10, „der Gedanke, daß ein Gegenstand ihm nöthig oder nützlich sei, der

Digitized by Google

andere nur altherkömmlicher Weise als Ballaſt mit verladen werde, darf nicht bei dem Schüler aufkommen". Aber die äußerliche Vorſchrift kann hier nichts helfen; die Sache hängt einzig und allein von dem betreffenden Lehrer ab. Weiß dieſer ſeine Schüler für einen Gegenſtand, auch wenn dieſer nur in zwei Stunden wöchentlich behandelt wird, durch eigenes Leben zu begeiſtern und beſonders den Wiſſenstrieb anzufeuern, ſo wird auch darin etwas geleiſtet. Ueberhaupt wolle man die Urſachen für den Mangel an Leiſtungen nur nicht allzuſehr außer ſich ſuchen, man fange nur zunächſt bei ſich ſelbſt an. Das iſt die erſte Pflicht jedes Pädagogen, der nicht in der bloßen Theorie oder in äußerlicher Beſtimmung ſein Heil ſucht, ſondern in der Praxis mit hingebender Liebe ſeinen ſchönſten Beruf findet. Ich kann daher auch nicht ſo viel Hülfe in der Einrichtung der Examina ſehen, wie der Verf. im gleich Folgenden und öfters hervorhebt; ich bin vielmehr überzeugt, daß nicht wenige philologiſche Pädagogen ihm alle Abiturientenprüfungen preisgeben würden, ohne in erfolgreichem Streben beeinträchtigt zu werden. Im Gegentheil würde aus dem Wegfall derſelben und einer anderweitigen Beſtimmung manches Erſprießliche hervorgehen.

Aus dem zweiten Abſchnitte, in dem der **Lehrplan** behandelt wird, will ich die Ueberſicht kurz anführen. Es ſoll gelehrt werden in allen ſechs Claſſen des „Ober- und Untergymnaſiums" Deutſch wöchentlich in 6 St., Franzöſiſch in 4 St.; Engliſch von Quarta an in 2 St., Latein von Quinta an in 3 St.; Griechiſch von Quarta an in 3 St.; Geſchichte und Geographie durch alle Claſſen in 2 St.; Religion in Sexta und Quinta in 4 St., in den übrigen Claſſen in 2 St.; naturhiſtoriſche Wiſſenſchaften überall in 4 St.; mathematiſche Wiſſenſchaften in Sexta in 6 St., in den andern fünf Claſſen in 4 St.; Schreiben und Zeichnen für Sexta und Quinta in 4 St., für die höhern Claſſen in 2 St.; Gymnaſtik in Verbindung mit Singen überall in 6 St., ſo daß alſo auf die vier obern Claſſen wöchentlich 32, auf Quinta 31, auf Sexta 30 Lehrſtunden kommen.

Ueber die Einzelnheiten eines ſolchen Planes mit dem Verf. zu rechten, würde theoretiſch zu keinem Reſultate führen, zumal da Herr St. auf lobenswerthe Weiſe zwei Puncte ausdrücklich hinzufügt, nämlich erſtens, es müſſe jeder Anſtalt überlaſſen bleiben, „wie viele wöchentliche Lehrſtunden ſie der einzelnen Disciplin zuweiſet, wenn ſie nur das Geforderte leiſtet"; und zweitens das offene Geſtändniß: „wer weiß, ob ich ſelber vom gegenwärtigen Augenblicke, in welchem ich das niederſchreibe, bis zu dem Zeitpuncte, in welchem ſich dieſe Schrift in den Händen meiner

Digitized by Google

Leſer befindet, nicht ſchon in manchen Einzelnheiten meine Anſicht geändert habe". Man muß aber bekennen, daß der Plan vom Standpuncte des Verf. aus mit Einſicht und vielſeitiger Prüfung entworfen und begründet ſei. Nur kann ich über folgende Bedenken nicht hinauskommen. Erſtens ſcheint mir die Stundenzahl für die obern Claſſen zu hoch zu ſein. Denn 32 Lehrſtunden außer den ſechs für Gymnaſtik und Singen laſſen dem Privatſtudium eines Secundaners und Primaners zu wenig Spielraum. Es iſt dieß freilich ein Uebelſtand, an welchem alle unſere neueren Lehrpläne leiden. Aber zwiſchen Bayern, wo man theilweiſe zu wenig, und Dänemark, wo man zu viel Stunden hat, wird ſicherlich noch die Erfahrung ſich geltend machen, daß die Stundenzahl claſſenweiſe von unten nach oben abnimmt, damit der Privatfleiß der obern Schüler ſein begründetes Recht behaupten könne, natürlich mit der Vorausſetzung, daß die Schule einerſeits die nöthige Anregung und Leitung gebe, andrerſeits die ſorgfältigſte Controle führe. Sonſt erhält man mit der Freiheit auch wieder die frühere Liederlichkeit. Zweitens will mir beſonders für Prima die Zahl und der Umfang der Lehrgegenſtände zu groß erſcheinen, ſo daß einer den andern beeinträchtigen werde und keiner in der Seele der Schüler feſten Grund und Boden gewinne; was auch der Verf. S. 100 in den Worten: „in Prima bei den ſich dort häufenden Lehrgegenſtänden" gefühlt hat. Wenn er beifügt: „die hier namhaft gemachten Gegenſtände hängen organiſch zuſammen und ergänzen ſich gegenſeitig", ſo hat er allerdings die ideelle Auffaſſung für ſich. Aber am Ende hängen alle Wiſſenſchaften zuſammen, und „ergänzen ſich gegenſeitig"; keine ſteht ganz iſolirt da, und das bekannte omnes artes, quæ ad humanitatem pertinent, habent quoddam commune vinculum et quasi cognatione quadam inter se continentur behauptet ſein Recht. Ich gehöre nicht zu den Leuten, die das alte non multa, sed multum bis zum Mißbrauche ausbeuten, und glaube das Wort des Heraklitus πολυμαθίη νόον οὐ διδάσκει wohl zu verſtehen, aber auf dem praktiſchen Boden der Gymnaſien appellire ich an die Capacität des jugendlichen Geiſtes. So weit ich dieſelbe kenne, muß ich bezweifeln, daß ein ſolcher Umfang mit Sicherheit beherrſcht, und, wenn dieſes, mit Nutzen und liebevollem Intereſſe verarbeitet werden könne. Das iſt die Klippe, an welcher nach meiner Ueberzeugung das Princip des Herrn St. ſcheitert. Theilung, Theilung der Arbeit und der Intereſſen wird in der pädagogiſchen, wie in der politiſchen Welt unvermeidlich. Die Volksſchule erſtrebt jetzt auf rühmliche Weiſe ihre Einheit und concentrirt ihre Kraft auf das Weſentliche; und — in der folgenden Schule ſoll auf einmal der Hauptkreis der Wiſſenſchaften in ſolchem Umfange ſich ver-

Digitized by Google

einigen lassen? So lange nicht die praktischen Früchte zu sehen und zu prüfen sind, kann ich theoretisch nicht einmal an die Möglichkeit glauben. Non omnia possumus omnes. Hierzu kommt die Allmacht des Lebens, das einmal nach nothwendiger Entwickelung das Gymnasium und die Realschule getrennt hat, wogegen jede Theorie, die wieder auf Vereinigung dringt, einen erfolglosen und ohnmächtigen Kampf unternimmt. Die drei Stunden Griechisch z. B. und die drei Stunden Latein, die der Plan des Verf. enthält, sind für den einen Theil zu viel, für den andern zu wenig. Vor bloßen Theorien und phantasiereichen Schilderungen vom Zerfallen der Bildung und Ausarten in die zweifache Einseitigkeit des Antiken und Modernen hat das Leben der Gegenwart nichts mehr zu fürchten. Es handelt sich, wie schon oben erwähnt, von einer Theilung der Arbeit und der Bildungselemente, und von dem Vorherrschen des einen vor dem andern nach bestimmtem Principe, nicht aber von der Einseitigkeit einer haarspaltenden Trennung.

Doch genug. Der Einwand, den ich anführte, ist alt und schon häufig gebraucht worden, aber er wird, wie ich meine, auch in den Kämpfen der Neuzeit seine siegreiche Kraft nicht verlieren.

Der dritte Abschnitt der Schrift behandelt **die einzelnen Lehrgegenstände** in geordneter Reihenfolge. Auch hier ist vom Standpuncte des Verfassers aus vielseitige Prüfung und Umsicht nicht zu verkennen. Ich erlaube mir folgende einzelne Erinnerungen. Die neueren Sprachen will der Verf. so gelehrt wissen, daß der Lehrer des Französischen sich der französischen, der Lehrer des Englischen sich der englischen Sprache bedienen soll, „aber, wohl verstanden, nicht in Prima, sondern gleich in der Serta". Nämlich „wenn der Schüler die fremde Sprache nicht plappern oder radbrechen, sondern sprechen lernen soll, so muß er in der untersten Classe anfangen und von hier an durch alle Classen hindurch seine Uebung fortsetzen". Der Leser staunt und fragt nach der Möglichkeit. Er erhält zur Antwort: „es ist die Sache nicht bloß möglich, sondern es geht auch wirklich". Nun erwartet man die Beweise. Da wird etwas eingelenkt: „Zwar habe ich selber nicht die Gelegenheit gehabt, die Sache von unten auf einer [wohl: in einer] ganzen Classe zu experimentiren, aber doch habe ich meine Versuche an einzelnen kleinen Knaben gemacht, und zwar an solchen, die gerade nicht zu den begabteren gehörten. Ich legte für den ersten Anfang die Grammatik und das Lesebuch von Scotti und Fulda dabei zu Grunde und brachte dieselben nicht nur recht bald zu geläufigem Verstehen des Mitgetheilten, sondern auch außer den in diesem Uebungsbuche vorgeschriebenen Uebungen zum Reden, freilich zu-

Digitized by Google

nächst auf einem sehr beschränkten Gebiete der Sprache" u. s. w. Aber das ist auch etwas ganz anderes, als was oben so emphatisch befohlen wird! Es ist eine Methode, wie sie jeder verständige Lehrer bei alten und neueren Sprachen anwendet, daß er nämlich seine Schüler nach den Aufgaben des Lesebuchs ähnliche Sätzchen nachbilden läßt, und diese Uebung mit immer größerer Freiheit bis zur Geläufigkeit und Sicherheit fortsetzt. Aber das heißt doch wahrlich nicht, wie Herr St. vorschreibt: „der Lehrer bedient sich, um Französisch zu lehren, der französischen, um Englisch zu lehren, der englischen Sprache!" Sollte man das Letztere wirklich in Anwendung bringen, so weiß ich nicht, wie man die mechanische Gouvernantenmanier vermeiden will. Hierzu kommt, daß der Verf. in der Anmerkung wünscht, es möchte Dr. Mager sein „ganz vortreffliches französisches Elementarwerk nach dem oben angedeuteten Gesichtspuncte umgestalten und mit einer zweckmäßigen, versteht sich französisch geschriebenen Grammatik für Anfänger begleiten". Hier ist mir unbegreiflich, wie man irgend ein Werk ein „ganz vortreffliches" nennen, und doch eine „Umgestaltung" und wesentliche Zusätze, wozu hier doch eine „französisch geschriebene Grammatik" gehörte, wünschen könne.

Doch ich will lieber gestehen, daß ich mich hier in die Begriffsbestimmungen des Verf. nicht hineinfinden, auch nicht einsehen kann, wie der zeitige Anfang des „Redens" in der fremden Sprache zusammenstimmt mit der Forderung S. 112: „freie Arbeiten in den neuen fremden Sprachen können nur in den obern Classen und in diesen auch nur unter der Bedingung zulässig sein, daß der Lehrer seinen Schülern die dazu nöthige allgemeine Reife und die besondere sprachliche Fertigkeit zutraut". Denn ein „Reden" oder wirkliches „Sprechen" ohne schriftliche Grundlage, welche nothwendiger Weise auch der Form nach freie Arbeiten umfaßt, und wodurch der mündliche Gebrauch einer Sprache erst seine leitende Regel und zügelnde Richtschnur erhält, artet nach meiner Ueberzeugung in eitles Geschwätz aus und gibt höchstens eine bloße Fertigkeit in stereotypem Wörter- und Phrasengebrauche.

Eben so urtheile ich über den S. 113 ausgesprochenen Tadel gegen die Methodik der Philologen beim Lateinsprechen. Da heißt es unter Anderem: „Bilden die Philologen, deren Schüler bis in Secunda hinauf kein Wort Latein sprechen gehört haben, sich wirklich ein, daß den Schülern, sobald sie Primaner geworden sind, plötzlich die Gabe verliehen wäre, mit Zungen zu reden?" Gewiß nicht. Denn die Zeit des γλώσσαις λαλεῖν ist schon lange vorüber. Aber die Philo-

Digitized by Google

logen bilden ſich nichts ein, ſondern ſie wiſſen, daß, um lateiniſch ſprechen zu können, Worte und lateiniſch gedachte Gedanken nöthig ſind. Dieſe werden in Serta, Quinta, Quarta und Tertia durch fleißige Lectüre und ſchriftliche Uebungen herbeigeſchafft, um ſie nicht erſt in Prima, wie Herr St. bemerkt, ſondern in Secunda zunächſt beim Leſen lateiniſcher Hiſtoriker mündlich gebrauchen zu können. Damit aber der Schüler den geleſenen Stoff auch mündlich in zuſammenhängender Rede gebrauchen könne, dazu ſcheint den Philologen von Nöthen, daß vorher bereits ein leichtes und ſicheres Verſtändniß des Schriftſtellers erworben ſein müſſe. Darum eben wird dieſe Uebung erſt in Secunda begonnen und vier Jahre hindurch tüchtig fortgeſetzt. Der Verf. fährt fort: „Wenn der Schüler die fremde Sprache ſoll ſprechen lernen, ſo muß er, wie ſchon erwähnt, in Serta (lieber noch früher) anfangen; in Prima lernt er dieß nicht!“ Muß . . anfangen? Um die Mutterſprache nach Art des Kindes, und eine fremde nach der Leitung einer Bonne zu lernen, ja! Aber erſtens, um beim Sprechenlernen einer fremden Sprache zugleich geiſtige Bildung und ein ſicheres Bewußtſein zu erwerben, dazu wird mehr gehören, als Vorſagen und Nachſprechen. Zweitens haben die Philologen vom Worte „ſprechen“ einen höhern Begriff, als daß ſie die Uebungen an Sertanerköpfen ſchon mit dieſem Namen belegen können. Denn es wird doch Niemand das Wort der Diora in Platen's Rhamſinit:

„Nur ſtets zu ſprechen, ohne was zu ſagen,
Das war von je der Redner größte Gabe.“

ſo recht methodiſch zum Grundſatz der Pädagogik erheben wollen. Weiterhin ſtreitet der Verf. gegen die Erfahrung und ſagt: „Ich habe wohl Schüler gefunden, die nach Papageienart die hundertmal gehörte Phraſe metrum est alcaicum tricolon tetrastrophon; duo priores versus alcaici, tertius dimeter jambicus hypercatalecticus u. ſ. w. u. ſ. w. mit großer Geläufigkeit herzuſagen im Stande waren. Aber Schüler, die einen eigenen Gedanken in dem Augenblicke, in welchem er ihren Geiſt und ihr Gemüth bewegte, auch in gewandtem lateiniſchen Ausdruck wiederzugeben im Stande wären — ſolche Jünglinge habe ich in der Erfahrung noch nicht kennen gelernt“. Was beweiſt dieß? Nichts anderes, als daß Herr St. in dieſer Beziehung nur traurige Erfahrungen gemacht hat. Aber vom Einzelnen auf die Allgemeinheit zu ſchließen, iſt nach jeder Logik ein Fehlſchluß. Hieraus erhellt, mit welchem Rechte Herr St. „die Erfahrung, daß Schulmänner Zöglinge gebildet haben, welche der lateiniſchen Sprache mächtig waren“, widerlegt zu haben ſich einbilden darf. Erſt muß er zu ſeinen Worten: „ich habe die Erfahrung gemacht“ oder „ich habe in der Erfahrung

Digitized by Google

nicht kennen gelernt", noch anführen, wie viele und welche Gymnasien er in dieser Hinsicht geprüft habe. Wahrlich, die meisten Philologen der Jetztzeit würden vor sich selbst und vor ihren Schülern sich schämen, wenn ihr Lateinsprechen nur darin bestände, daß sie solche auswendig gelernte Trivialitäten, wie die oben erwähnten Phrasen, lateinisch sich herplappern ließen. Ich bin keineswegs geneigt, das Lateinsprechen à tout prix vertheidigen zu wollen. Nein, wenn man sich praktisch, d. h. durch wirkliche Leistungen überzeugt, daß dieses Sprechen der Sprache zum gründlichen Verständniß der Classiker unnöthig, ja wohl gar schädlich sei, so muß man es preisgeben. Aber dagegen werde ich mich immer erheben, daß man einzelne Verkehrtheiten für gültige Beweise hält und dadurch dem bewährten abusus non tollit usum keck ins Gesicht schlägt.

Viel gerechter und besonnener urtheilt Herr St. über das Lateinschreiben und bemerkt S. 114 mit vollkommenem Rechte: „Ob und in wie weit freie schriftliche Arbeiten hier zulässig seien, läßt sich auf theoretischem Wege gar nicht ausmachen". Aber dasselbe gilt meiner Ueberzeugung nach auch von dem Sprechen. Wenn der Verf. bemerkt, daß ich „mit großer Gewandtheit meinen Satz vertheidigt" hätte und daß die von mir „angeführten Gründe sämmtlich stichhaltig in Betreff des Lateinschreibens seien, aber für das Sprechen in dem Sinne, wie er das Sprechen verstanden wissen will, nichts verschlagen", so gebe ich zu bedenken, ob der einen höhern Begriff vom Sprechen habe, der schon die Uebungen der Sextaner dieses Namens würdigt, oder der, welcher erst für die zwei obersten Classen diesen Namen gebraucht wissen will. Möge der Verf. diese ganze Entgegnung mit dem Sinne aufnehmen, aus dem sie hervorgieng.

Hiermit will ich schließen und einige Bemerkungen, die ich noch beifügen wollte, für jetzt übergehen. Ich bin aber schon dießmal ausführlicher gewesen, weil ich die Schrift des Herrn St. für eine in ihrer Art treffliche halte und ihr daher eine vielseitige Beachtung der Schulmänner wünsche. Ich denke mit dem Verf. vielleicht wieder zusammenzutreffen als Freund und — als ehrlicher Feind mit Würde und Anstand, wenn er mich unter diejenigen zählt, die ihm (nach S. 124) Veranlassung geben, „noch nicht klar und bestimmt genug ausgesprochene oder doch nicht fest genug begründete Behauptungen durch eine noch deutlichere und faßlichere Auseinandersetzung in's rechte Licht zu stellen".

Mühlhausen.

Ameis.

Digitized by Google

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Elementarbuch der lateinischen Sprache von Ch. Döll. Zweite, verbesserte Auflage. Mannheim, 1847.

Der Verfasser dieses Lehrbuches ist einer der wackern badischen Schulmänner, die unablässig darnach streben, den Unterricht im Lateinischen dem Zwecke der Schule gemäß zu gestalten. Er spricht im Vorworte das Verdienst an, durch seine neue hier praktisch dargestellte Methode wesentliche Nachtheile gehoben zu haben, die bisher im ersten Lehrgange der lateinischen Sprache sich geltend gemacht hätten. Schon früher hatte Herr Döll diese seine Methode auseinander gesetzt, in der bestimmten Erwartung, es werde sich etwa eine Kraft finden, die den Umriß materiell ausfülle und zu Nutzen und Frommen der Schule zurecht mache; nur weil diese Hoffnung eitel ward, nahm er selbst die zurückgelegte Arbeit wieder auf und schuf nun ein Ganzes für den ersten Lehrgang in der lateinischen Sprache: eine Formenlehre in Beispielen, ein zur Syntax hinüberleitendes Lesebuch, und eine zusammenhangende Grammatik nebst Anhang über den lateinischen Versbau. — Im Vorworte zur ersten Auflage werden die bis 1844 erschienenen Elementarbücher der lateinischen Sprache, mit Ausnahme desjenigen von Kühner, in zwei Hauptclassen getheilt. Der erstern fallen diejenigen zu, welche die Formenlehre ohne Hülfe von Uebungsstücken, die ganze Sätze bildeten, lehren, in denen also höchstens die Syntax Uebungsstücke bringt; der zweiten Classe gehören diejenigen an, welche in ihren nach der Formenlehre geordneten Sätzen erstens viele syntaktische Eigenthümlichkeiten der lateinischen Sprache darbieten, die entweder unerklärt bleiben, oder neben der Formenlehre erläutert werden müssen, und zweitens eine Menge von Wortformen gebrauchen, bevor dieselben im Lesebuche an die Reihe gekommen sind. Mehr des Verfassers methodischen Ansichten nähert sich Kühners Elementarbuch; doch findet er dieses Buch nicht ganz praktisch, namentlich auch aus dem Grunde, weil es Syntax und Formenlehre verflechte. Warum das Elementarbuch von Grotefend, einem eben so geistreichen Forscher als erfahrenen Schulmanne, nicht erwähnt wird, begreifen wir nicht; denn diesem Buche wird trotz seiner Mängel kaum eines der erwähnten an die Seite treten dürfen. Was strebt nun aber unser Verfasser über diese Versuche hinaus an? Er gibt zunächst eine Formenlehre, in der höchstens durch die Uebersetzung der Formen in die Muttersprache von der Syntax ein Einfluß geübt wird. Aber da die

Digitized by Google

Formenlehre durch Beiſpiele anſchaulich gemacht werden ſoll, ſo muß natürlich zunächſt etwas von Verbum voraus kommen, und dazu wählt Herr Döll die dritte Perſon der Einzahl und Mehrzahl des Præsens von *sum* und das Præsens Ind. ct. ct. von *laudo*. Darauf kommen alle fünf Declinationen in allen ihren Formen nach einander zur Uebung; hier reihen ſich die Vergleichungsſtufen im Adjectivum und Adverbium an, dann die Präpoſitionen, und nun tritt wieder das Verbum ein im Activ der erſten Conjugation und im Verbum *sum*. Dem folgen die Activformen der übrigen vier Conjugationen, die Zahlwörter, die Pronomina und die einzelnen Zeiten des Paſſivs. Den Schluß bilden Uebungen über die Deponentien, die periphraſtiſchen Conjugationsformen und die unregelmäßigen Verba. — Es wäre uns ſehr erwünſcht geweſen, wenn Herr Döll entweder in dem Vorworte zu der zweiten Auflage oder in beſondern Bemerkungen auf die theoretiſch und praktiſch ſo vollſtändig dargelegten Grundſätze und Anſichten des Herrn Director Mager über den Elementarunterricht in fremden Sprachen eingegangen wäre, und dieſelben, wollte er bei den ſeinigen verharren, vom Standpuncte der Schule oder der Wiſſenſchaft bekämpft hätte: wir durften dieſes erwarten, da Herr Döll hauptſächlich als Methodiker auftritt. Wir können uns unmöglich mit dem Gedanken befreunden, als könnte oder dürfte die Formenlehre, ſei es nun in trockener Auslegung von Paradigmen, ſei es in Beiſpielen, ohne Rückſicht auf die Satzbildung der vorliegenden Sprache ſchulmäßig behandelt werden: wenn wenigſtens die todten Formen nicht auf der einen, der lebendige Gedanke auf der andern Seite ſtehen, dieſe vielmehr ſich gegenſeitig und wechſelsweiſe hervortrieben. Man fürchtet aber Abſtractionen, und Andere halten uns die erdrückende Ueberfülle des Stoffes entgegen. Wo der Geiſt einer beſondern Sprache nicht kernhaft erfaßt, wo Ordnung und Uebung nicht ſorglich gepflegt werden, da hat dieſer Einwurf ein Gewicht; aber wem gilt er dann auch, als dem ungeſchickten Lehrer, der bei der beſten Methode Unheil anzurichten vermag? Leider iſt noch kein Lehrbuch vorhanden, wo dieſes Ineinander von Formenlehre und Syntax völlig klar zur Erſcheinung kommt, wiewohl in Grotefends Elementarbuch längſt ein höchſt beachtenswerther Verſuch gemacht iſt und Kühner einem ähnlichen Ziele zuſtrebt; was aber der Wahrheit am nächſten kommt, hat Herr Director Mager in ſeinem franzöſiſchen Elementarbuche geleiſtet; und derſelbe hat in ſeiner genetiſchen Methode einen in den meiſten Zügen muſterhaften Umriß für ein lateiniſches Elementarbuch entworfen, welcher gleich dem übrigen Buche die ehrende Zuſtimmung eines Rauchenſtein, Weißenborn und Anderer erhalten hat. Aber geſetzt nun, es ſoll das im Grunde

Digitized by Google

Unmögliche, es ſoll nur die Formenlehre in Beiſpielen gegeben werden, wie rechtfertigt ſich da, um nur dieſen wichtigſten Punct herauszuheben, das Beginnen mit der erſten Conjugation? Die Wahrheit der Entwickelung in der lateiniſchen Sprache fordert mit ſtrengſtem Rechte den Anfang mit der dritten, die gewöhnliche Stellung der vier Conjugationen iſt eine rein willkürliche; und dieſer Anfang, dafür zeugt uns mehrjährige Erfahrung, iſt eher leichter als ſchwieriger, denn der verkehrte. Klar und durchſichtig treten hier Perſonzeichen und Bindevocal zu Tage; auch wo die lateiniſche Sprache in der Tempusbildung noch eine organiſche Form hervortrieb, iſt dieſe am reinſten in der dritten Conjugation erhalten, deren Urſprünglichkeit die vierte wegen der halbvocaliſchen Natur des *i* immer noch viel näher ſteht, als die erſte. Wie leicht fügt ſchon der angehende Lehrling dieſe Endungen an die meiſt abgeleiteten Stämme der übrigen Verba und gewinnt ſo, wenn nicht eine tiefere Einſicht, doch die wahre Anſchauung, die die Einſicht vorbereitet. Beſonders klar tritt das Verkehrte des Anfanges mit der erſten Conjugation in der Darſtellung der ſo äußerſt wichtigen und charakteriſtiſchen Perfectformen hervor, in der Ordnung: *laudavi, monui, scripsi, audivi.* Da mag ſich dann der Schüler aus den Beiſpielen, die hier gerade ſehr unvollſtändig ſind, merken, daß es im Lateiniſchen auch Perfecte gibt, wie *fefelli, egi* u. a., d. h. er mag ſich da ſeine Muſterformen merken, in denen der Gedanke am ſicherſten ausgeprägt iſt, während ihm in den Paradigmen nur die mit *fui* und si (für esi) zuſammengeſetzten geboten werden. Der Lateinſchüler ſoll vom Deutſchen doch ſo viel kennen, daß er die Formen *hielt* und *leb-te* zu unterſcheiden vermag, und eine Zuſammenſetzung wird ihm auch im Lateiniſchen bald klar, wird ihm gar ſehr klar, wenn man ihn nach einem *amavi* und *docui*, fui, nach *scripse-rim* sim u. ſ. f. üben läßt. Wir können uns auch nicht befreunden mit der ſchriftlichen Darſtellung der Formen: *laud-abo, aud-iebam* u. a., und meinen, dieſe bringen dem Anfänger für lange eine falſche Anſicht bei. Dieſes Beiſpiel genüge für die Kritik der Anordnung in der Formenlehre. Die Beiſpiele ſelbſt nun, unter denen theilweiſe die „aufzuſparenden" nur zu großen Raum einnehmen, bezeugen faſt durchgehends, daß der Verfaſſer mit ausdauerndem Fleiße ſammelte und der lieben Jugend einen einfachen und fruchtbaren ethiſchen Stoff zu bieten ſuchte. Sind auch dieſe Beiſpiele gar nicht alle aus römiſchen Schriftſtellern hergeholt, ſo hat ſich der Verfaſſer doch bemüht, dieſen Muſtern nachzukommen, was leichter und ſchwieriger ſein mußte bei einer Darſtellung der Formenlehre, die möglichſt rein nur dieſe ſein ſoll; der Onomatik aber iſt zu wenig Rechnung getragen, einem Gegenſtande, deſſen Wichtigkeit erſt Herr

Digitized by Google

Mager so recht erkannt hat. — Im Lesebuche, das um besonderer Umstände willen in der zweiten Auflage einen größern Raum einnimmt, erscheint dem Referenten besonders das erste Gespräch in seiner ganzen Anlage unnatürlich und also unpassend. Im Uebrigen läßt sich gegen Stoff und Ordnung nicht viel einwenden; der historische Stoff ist mit Recht der reichste, ist er es doch, in dem schon das junge Gemüth die mannigfaltigste und lieblichste Ernte findet. — Daß wir an der Formenlehre in der Grammatik manches nicht in Ordnung finden können, geht schon aus unsern Andeutungen über die Beispielformenlehre hervor; wir vermissen nicht Abstractionen, aber wohl Entwickelung. Die Syntax zerfällt in fünf Abschnitte: I. Verbindung der Romina unter sich. II. Das Subject. III. Das Prädicat und sein Verhältniß zum Subjecte. IV. Die Casus und V. das Verbum. Die Sprache in diesem Theile ist klar und bestimmt, die Regeln bündig und kurz; in der Anordnung des Ganzen und Einzelnen wünschten wir freilich manches anders. Auch wir wollen keine leeren Abstractionen in der Syntax, aber eine Ordnung, wie sie aus der wirklichen Genesis des Satzes nach den neuesten Resultaten der Sprachforschung hervorgeht, ohne daß wir dem Schüler Rechenschaft ablegen. Man hört wohl oft, es sei gleichgültig, in welcher Construction die Jungen ihr erstes syntaktisches Gebäude vor sich sehen, aber auch hier gilt das horazische quo semel est imbuta recens. Wir haben nichts dagegen, wenn in den ersten Abschnitt auch die Vorschriften über das Pronomen rel., über et is, isque etc. aufgenommen werden, sehen aber dann nicht ein, warum nicht auch die über et ipse und et idem etc. hier Platz fanden, meinen überhaupt, der Anhang §. 130 ff. hätte recht wohl an geeignetere Stellen vertheilt und eingeordnet werden können. Die innere Anordnung in den Casus kann unser Verfasser kaum rechtfertigen; ich kann und will mich aber hier um so weniger auf eine nähere Kritik derselben einlassen, als ich den Gegenstand in dieser Zeitschrift schon mehrfach behandelte. Auch in dem Abschnitte über das Verbum finden wir der Entwickelung etwas zu wenig. — Wir schließen diese Beurtheilung mit dem herzlichen Wunsche, daß Herr Döll, der offenbar ein bedeutendes Geschick besitzt, eine etwa von ihm entworfene Methode ins Leben einzuführen, sich mit der genetischen Methode in der Erlernung fremder Sprachen befreunden möchte; wir meinen, diese Befreundung dürfte für unsre Schule sehr heilbringend sein.

Zürich.

H. Schweizer.

Digitized by Google

Kleines deutsch-lateinisches Wörterbuch mit Angabe der lateinischen Wortformen ꝛc. von F. S. Feldbausch. Dritte Ausgabe. Karlsruhe, 1848. (395 S.)

Auch der Verfasser dieses Werkes ist ein badischer Schulmann, der schon mehrfach sich um die schulmäßige Behandlung des lateinischen Unterrichtes anerkannte Verdienste erworben hat. Mit dem vorliegenden Buche hilft Herr Feldbausch einem bedeutenden Uebelstande ab, sobald man uns einräumt, daß vorzüglich auch in untern Classen von Gymnasien Uebungen im Uebersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische nicht nur nützlich, sondern durchaus nothwendig seien, sofern Schüler und Lehrer des jeweiligen Standpunctes im Können des erstern klar inne werden sollen. Zu diesem Zwecke soll dem Schüler ein zweckmäßiges Wörterbuch zu Gebote stehen; ein solches aber war bisher nicht vorhanden. Einerseits waren diese Werke zu umfangreich, und gesetzt auch, sie wären aufs beste geordnet gewesen, was man gar nicht allen nachrühmen darf, sie verursachten doch nicht nur dem ersten Anfänger viel Ungemach: der Schüler ward genöthigt, wollte er gewissenhaft arbeiten, in manchen Fällen ganze Artikel zu durchlesen, und das in der Regel ohne weitern Nutzen; oft entstanden ihm dann noch Zweifel über Formen und Geschlecht, und über diese mußte erst das lateinisch-deutsche Wörterbuch zu Rath gezogen werden; ungewissenhafte Schüler, deren doch eher eine Mehrzahl ist, fanden hier eine anscheinend nicht ungerechte Entschuldigung für ihre flüchtige Arbeit. Anderseits, besonders auch, weil diese größern Werke zu theuer waren, mußten sich die meisten Schüler mit allzu magern, überdieß in der Regel völlig ungeordneten und unzuverlässigen Wörterbüchern behelfen, und da wurde die Noth noch größer: da mußte nun oft ein ganzer unverstandener Artikel im lateinisch-deutschen Wörterbuche durchgenommen werden. Der Verfasser unsers Buches verstand in dieser seiner Leistung völlig die Forderungen unserer heutigen Pädagogik, welche bei der Masse des zu gewinnenden Bildungsstoffes durchaus darauf aus sein muß, eine möglichst kurze Arbeit möglichst fruchtbar zu machen. Unser Wörterbuch bietet für jeden in dasselbe aufgenommenen deutschen Ausdruck den treffendsten lateinischen, und in der Regel nur diesen, nicht mehrfache, den Schüler nothwendig verwirrende Bezeichnungen; wo der deutsche Ausdruck mehrfachen Sinn hat, ist er selbst zunächst in seine innern Elemente zerlegt in bündiger und kurzer Sönderung, und je dem Deutschen wird das Lateinische beigesetzt; soll und kann ein Wort nicht durch ein besonderes Wort, sondern muß es durch eine bestimmte grammatische Form wieder gegeben werden, so wird dieß in kurzer und scharfer Bestimmung beigefügt, oft auch auf die Grammatik verwiesen; Redensarten finden sich nur dann aufgeführt, wenn aus ihnen die Auffassung

Digitized by Google

und demgemäß die Construction des römischen Idioms erhellen soll. Die lateinischen Wörter werden immer mit ihrer Quantität und in allen ihren Grundformen angegeben. In der Auswahl der deutschen Ausdrücke hat der Verfasser strenge Musterung gehalten: er schied einmal die Bezeichnungen aus, die nur auf deutsches Privat- oder Religions- und Staatsleben Bezug haben, weil er mit Recht voraussetzen durfte, daß in den ersten Uebungsjahren diese Namen keine Anwendung finden; dann fielen ihm äußerst seltene und obsolete, auch obscöne Ausdrücke mit Recht weg: wer diese Ausdrücke brauchen muß, der soll längst über unser Wörterbuch aus sein; und die Zeit scheint nicht ferne, wo dieselben nicht mehr häufig in Anwendung kommen dürften. Wir wünschen herzlich, daß auch durch dieses Buch, welches uns äußerlich und innerlich zweckmäßig erscheint und durch seinen äußerst billigen Preis allen Schülern zugänglich ist, mit dazu beitrage, daß der Unterricht im Lateinischen recht fruchtbar gemacht werde und so wieder volle Anerkennung sich verdiene.

Zürich.

H. Schweizer.

V.

Geometrie der Lage, von Dr. Ch. v. Staudt, Professor an der Universität zu Erlangen. Nürnberg, Bauer und Raspe, 1847. gr. 8°.

So gewiß es ist, daß die Raumesgestalten das Thema aller und jeder Geometrie, sie heiße sonst wie sie wolle, ausmachen, so gewiß ist es auch, daß es so viel von einander verschiedene Geometrieen geben muß, als sich verschiedene Gesichtspuncte für die Betrachtung räumlicher Gebilde auffinden lassen. Von diesen Gesichtspuncten ist nun einer sehr leicht zu entdecken; aus der einfachen Bemerkung nämlich, daß die Raumesgestalten ausgedehnte Größen sind, welche sich messen lassen (die Linien durch eine Längeneinheit, die Flächen durch eine Flächeneinheit ꝛc.), folgt unmittelbar, daß die in Rede stehenden Größen durch Zahlen ausdrückbar sind und mithin eine Anwendung der Zahlenwissenschaft auf die geometrischen Figuren möglich sein muß. Diese Anwendung der Arithmetik auf Geometrie pflegt Ref. die Geometrie des Maßes zu nennen, was sich ganz einfach dadurch rechtfertigt, daß es sich hier immer nur um bestimmte metrische Verhältnisse handelt. Außer den quantitativen Unterschieden zwischen räumlichen Gestalten gibt es aber auch noch eine qualitative Differenz unter ihnen; zwei Gerade z. B. können gleich lang, trotzdem aber doch sehr verschieden von einander sein, wenn nämlich die zweite

Digitized by Google

nach einer anderen Richtung fortgeht als die erste. Es kommt demnach bei den geometrischen Gebilden außer ihrer Größe noch ihre Richtung oder ihre Lage gegen den Raum in Betracht, und dieß führt zu einer zweiten Auffassungsweise der Geometrie, welche die Geometrie der Lage heißen möge. Welche von den beiden Geometrieen nun, zu welchen wir durch diese einfachen Betrachtungen gelangt sind, als die eigentliche wahre Geometrie anzusehen sei, wird sich leicht entscheiden lassen. Jedenfalls ist es nicht diejenige, welche nur solche Verhältnisse der geometrischen Größen betrachtet, die auch bei allen anderen Größen der Welt in Frage kommen; offenbar kann nur die Betrachtung der Raumgrößen auf den Namen der wahren Geometrie Anspruch machen, die ausschließlich solche Eigenschaften der Raumgrößen untersucht, welche den Raumgrößen qua Raumgrößen specifisch eigenthümlich sind und bei keinen anderen Größen wieder angetroffen werden. Diese Unterscheidung mag vielleicht etwas capriciös erscheinen; sie verliert aber diesen Schein, wenn man sich erinnert, daß man ganz dieselben Forderungen in allen Wissenschaften macht; verspricht uns ein Jurist ein Erbrecht und bringt uns nachher weiter nichts als eine Besprechung von Rechtsfragen, die zwar bei Erbschaften, aber auch eben so gut bei unzähligen anderen Gelegenheiten vorkommen, so werden wir ihm jedenfalls vorwerfen, die Hauptsache, d. h. die Erörterung solcher Verhältnisse, die eben nur bei Erbschaften eintreten, gänzlich vergessen zu haben. Nach diesen Bemerkungen wird kein Zweifel mehr darüber sein, daß einzig und allein die Geometrie der Lage die wahre Geometrie, die Geometrie des Maßes dagegen ein Nebencapitel bildet, welches die Anwendungen der Arithmetik auf Geometrie enthält. *

In diesem Unterschiede zwischen der Geometrie des Maßes und der Geometrie der Lage spricht sich zugleich der Unterschied zwischen der antiken und der neueren Geometrie aus. Werfen wir zunächst einen Blick auf die 12 Axiome Euklids, so finden wir 9 Grundsätze, die ganz unzweifelhaft nicht in die Geometrie, sondern in eine allgemeine Größenlehre gehören; indessen darf uns die Aufnahme solcher Sätze beim Euklid nicht wundern, da eine allgemeine Größenlehre und eine Arithmetik im Alterthume nicht vorhanden war, wenigstens nicht in dem Sinne, wie wir gegenwärtig die Sache angesehen wissen wollen. Auf jene 9 nicht ausschließlich der Geometrie angehörigen Axiome

* Man wird nun vielleicht noch die Stellung der sogenannten analytischen Geometrie zu dem Obigen wissen wollen. Die Sache ist sehr einfach. Die Geometrie des Maßes bildet eine Anwendung der Arithmetik auf Raumgestalten ohne Rücksicht auf Lagen; die analytische Geometrie ist wieder eine solche Anwendung, aber mit Rücksicht auf Lagen, und steht deßhalb eine Stufe höher als jene.

Digitized by Google

folgt das zehnte von der Gleichheit aller rechten Winkel, was sich aber beweisen läßt, sobald man den besseren Grundsatz aufstellt, daß eine Gerade, welche zum Theil mit einer anderen Geraden zusammenfällt, gänzlich in der letzteren liegt, wovon sich jedoch, wenn auch nicht ein Beweis, doch wenigstens ein Nachweis liefern läßt; schließen wir nun das nächste Axiom, das berüchtigte elfte, aus, so gelangen wir an das letzte: „zwei Gerade schließen keinen (endlichen) Raum ein", womit aber nichts anzufangen ist, da der Inhalt dieses Grundsatzes eine bloße Negation darstellt und über die Verbindung zweier Geraden nichts Positives sagt. Nehmen wir Alles zusammen, so ist der wirklich geometrische Gehalt dieser Axiome ganz entsetzlich gering; er reducirt sich auf drei Sätze, von denen einer beweisbar, einer unzulässig und einer unbrauchbar ist. Daß sich mit solchen Hülfsmitteln nicht gar viel erreichen ließ, kann man im Voraus absehen, und in der That bringt es auch Euklid nicht weiter als bis zu einer Geometrie des Maßes; man sehe das ganze zweite Buch an, den pythagoräischen Satz, die Flächenvergleichungen, die Beziehungen der Winkel im Kreise, die Proportionen am Kreise ꝛc., überall handelt es sich nur um Beziehungen, welche auf Größenverhältnisse hinauslaufen. Einmal freilich kommen Lagenverhältnisse zur Sprache, aber das ist auch gerade die Achillesferse des euklideischen Systems: die Parallelentheorie. Wenn zwei Linien parallel laufen, so haben sie gleiche Richtung und ihre Größe bleibt dabei ganz unberücksichtigt. Setzen wir beide Gerade als gleich lang voraus, was für ihren Parallelismus ganz gleichgültig ist, so sind sie arithmetisch gar nicht zu unterscheiden; 3 und wieder 3 gelten bei der Arithmetik als völlig identische Dinge, die ohne Weiteres für einander substituirt werden dürfen; für die Geometrie aber, die Dimensionen kennt, während die Arithmetik keine hat, sind zwei Gerade jede von 3 Fuß Länge sehr wohl zu unterscheiden, und zwar ist die Richtung das Princip der Unterscheidung; ein solches Princip hat aber Euklid nirgends aufgestellt, und deßhalb geräth ihm bei der Parallelentheorie die Anschauung mit den Begriffen in einen Conflict, aus dem er sich nur durch das unglückliche elfte Axiom zu retten weiß. *

* Es mag vielleicht seltsam klingen, ist aber doch wahr; Euklid hat in gewissem Sinne einige Aehnlichkeit mit Hegel. Bei beiden spielt die geometrische Anschauung der Grundsätze, von denen sie ausgehen, einen Streich; bei Euklid ist es die einseitige metrische Auffassung der Raumgebilde, welche die unbequeme Entdeckung macht, daß es sehr anschauliche Verhältnisse gibt, die sich jener Betrachtungsweise nicht fügen wollen; bei Hegel ist es die dürre, Alles in Begriffe auflösende und nach dem Dreivierteltacte der Dialektik abhaspelnde Speculation, welche in die Klemme geräth, sobald sie auf Dinge stößt, die zwar anschaulich ganz klar sind, sich aber schlechterdings

Digitized by Google

Diese einfachen Bemerkungen lassen ohne Mühe den inneren Grund der Schwierigkeiten erkennen, welche man von jeher in der Parallelentheorie gefunden hat, und zeigen a priori, daß man hier ohne ein Axiom, welches sich auf die Lagen verschiedener Geraden bezieht, gar nicht auskommen kann. Es ist ziemlich gleichgültig, welchen Satz man zu diesem neuen Axiome wählt; sehr gut hat Grunert dafür den Satz genommen: „wenn zwei Gerade einer und derselben Dritten parallel sind, so laufen sie einander selbst parallel", und Ref. trägt nicht das mindeste Bedenken, hierzu den Hauptsatz der ganzen Parallelentheorie selber (den Satz von der Gleichheit der correspondirenden Winkel) zu wählen; erklärt man, wie es sich gehört, Parallelen für Gerade von gleicher Richtung und den Winkel für die Richtungsdifferenz zweier Geraden in einer Ebene, so hat jener Satz eben so viel Evidenz, wie das Axiom: „wenn $a = b$, ist $a - c = b - c$", indem man für a und b die Richtungen der beiden Parallelen und für c die Richtung der dritten Geraden substituirt.

Im Gegensatze zu dieser durch das Vorige näher bezeichneten metrischen Physiognomie der antiken Raumlehre zeigt die neuere Geometrie das schärfste Gepräge einer Wissenschaft der Lagen, wovon man sich schon durch eine ganz oberflächliche Durchsicht der verschiedenen Werke von Plücker, Möbius, Poncelet und Steiner überzeugen kann. Man wird nur Sätze finden, in welchen z. B. behauptet wird, daß eine Partie

---

nicht auf Begriffe bringen lassen. So macht z. B. das einfache Wort „hier" Hegeln viele Noth. Er selbst sagt: „das Hier ist offenbar vor mir; drehe ich mich herum, so ist es wieder vor mir; also hat sich das Hier mit mir herumgedreht." Das ist freilich sehr fatal; aber der Philosoph weiß sich zu helfen und erklärt am Ende das Hier für „die vermittelte Allgemeinheit", wonach das Dort offenbar die entmittelte Besonderheit sein müßte. Nun hätte aber schon das bloße „vor mir" für Hegel (wenn er etwas von Geometrie und Arithmetik gewußt hätte) ein Fingerzeig sein können, daß hier mit Begriffen allein nicht auszukommen ist; in Begriffen gibt es gar kein Vorn oder Hinten, die gibt es nur im Raume oder in der Zeit. Begrifflich z. B. sind rechte und linke Hand gar nicht verschieden, denn jede Hand besteht aus 5 Fingern und auf den Daumen folgt allemal der Zeigefinger ꝛc.; nur der Unterschied findet statt, daß die Richtung der Anordnung in beiden Händen eine entgegengesetzte ist; die Richtung ist aber eine geometrische Anschauung und kein Begriff. Ebenso bedeuten Hier und Dort nur nähere oder entfernere Stellen des Raumes, und zwar in der Richtung der Nase. Zu verwundern ist übrigens, daß Hegel durch die scharfsinnige Bemerkung, daß sich das Hier mit dem Menschen zugleich herumdreht, nicht auf eine andere Definition gekommen ist; da nämlich das Hier trotz alles Herumdrehens immer vorn, d. h. auf der dem Hinten entgegengesetzten Seite bleibt, so muß man eigentlich sagen: „Das Hier ist der negative Zopf", denn der Zopf hängt bekanntlich immer hinten.

Digitized by Google

von Puncten in einer Geraden liegt, oder daß eine Schaar Gerader durch einen Punct geht, oder daß zwischen einem gewissen Puncte und einer gewissen Geraden ein Zusammenhang stattfindet, vermöge dessen eine progressive Bewegung jenes Punctes eine drehende Bewegung dieser Geraden zur Folge hat u. s. w. Aber nicht nur dergleichen einzelne Sätze, sondern auch allgemeine Theorieen sind durch die Bemühungen der neueren Geometer entdeckt worden, und während der Blick des Griechen mit minutiösem Scharfsinne an ganz vereinzelten Beziehungen zwischen verschiedenen Figuren hängen blieb, ist der unserige bis zur Theorie der Verwandtschaften ebener und räumlicher Figurensysteme erweitert worden. So reich und großartig sich nun auch die neue Wissenschaft entfaltet hat, so wenig geregelt und einheitlich gieng diese Entfaltung selbst von statten. Es ist das Schicksal jedes neuen Gedankens und jeder neuen Ansicht, daß ihre Entwickelung in einer tumultuarischen Weise geschieht, bei der das wissenschaftliche Interesse vorerst nur auf eine möglichst rasche und ergiebige Ausbeutung des neuen Gedankens bedacht ist; alle Hebel, von deren Kräften nur irgend etwas zu erwarten steht, werden in Bewegung gesetzt, alle disponibeln Mittel aufgeboten, um den verborgenen Schatz durch den neu abgeteuften Schacht zu Tage zu fördern — und erst dann, wenn eine beträchtliche Menge des edeln Metalles emporgebracht und aufgethürmt ist, legt sich der stürmische Eifer, und man fängt an, auf einen geregelteren Betrieb, auf bestimmte Anordnung und Bearbeitung der gewonnenen Ausbeute zu denken. So auch hier; das Interesse, welches man den Lagenbeziehungen räumlicher Gestalten mit einem Male von den verschiedensten Seiten her schenkte, hat zugleich eine ganze Partie verschiedener Behandlungsweisen hervorgerufen, und so viel berühmte Namen wir vorhin nannten, so viel verschiedene Methoden sind auch vorhanden. Da es schon seit Descartes eine analytische Geometrie gab, war nichts natürlicher als die Methode derselben auf den neuen Stoff anzuwenden. Daß eine solche Anwendung ihre wissenschaftliche Berechtigung hat, wird Niemand läugnen, aber für die beste Behandlung der neueren Geometrie kann Ref. diese Plücker'sche Weise bei aller Anerkennung des eminenten Scharfsinnes, der in ihr liegt, nicht halten, und zwar ganz einfach deßwegen, weil es da, wo räumliche Gestalten zu betrachten sind, offenbar am natürlichsten ist, auch von rein geometrischen Principien auszugehen und sich lieber der Anschauung als dem fremdartigen Hülfsmittel der Rechnung anzuvertrauen. Eben so fremd erscheint die Einmischung von statischen Begriffen in die Geometrie, wie der geistreiche Möbius in seinem barycentrischen Calcül versucht hat, und obwohl die Leistungen desselben so bedeutend sind, daß der Möbius'schen Arbeit eine unvergäng-

Digitized by Google

liche Stelle in der Geſchichte der Wiſſenſchaft gebührt, ſo blieb doch immer die methodiſche Forderung, die gewonnenen Reſultate auf einem rein geometriſchen Wege abzuleiten. Ein Hauptmangel aller rechnenden Geometrie liegt noch in der Nichtanſchaulichkeit des ganzen Gedankenlaufes; der Anfang der Rechnung iſt wohl klar, weil man hier die vorhandenen geometriſchen Bedingungen in Gleichungen überſetzt; auch das Ende iſt es, da ſich die Ergebniſſe der Rechnung nach beſtimmten Regeln geometriſch deuten laſſen, alles Uebrige aber bleibt jeglicher Anſchauung baar und ledig. Der ganze Proceß nimmt ſich faſt eben ſo aus, als wenn man aus einem hellen Zimmer durch einen langen dunkeln Gang in eine ſchön beleuchtete Gegend geführt wird; man iſt zwar ganz angenehm überraſcht, aber der Verſtand ſpricht doch noch leiſe den Wunſch aus, daß er wiſſen möchte, wie dieß Alles eigentlich zuſammenhängt. Wollte man aber, wie es wohl möglich wäre, jedem einzelnen Schritte des Calculs ſeine geometriſche Bedeutung unterlegen, ſo würde die ganze Behandlung höchſt ſchwerfällig werden. Indeſſen bietet die analytiſche Geometrie auch wieder einen Vortheil, und dieſer beſteht in einem gleichförmigen, faſt mechaniſchen Verfahren, welches oft ſtatt geometriſchen Scharfſinnes nur Geduld verlangt, um die langen Transformationen und Eliminationen auszuführen. — Befriedigender für die Anſchauung iſt der Poncelet'ſche Kunſtgriff, der ſich der perſpectiviſchen Abbildung bedient, um die Betrachtung zuſammengeſetzter und unregelmäßiger Figuren auf die Betrachtung einfacherer und regelmäßigerer zurückzuführen. So elegant nun auch dieſe Betrachtungsweiſe und ſo ausgezeichnet ihre anſchauliche Klarheit iſt, ſo theilt ſie doch den Mangel aller Kunſtgriffe; ſie paßt nämlich nicht auf alle Fälle; man kann zwar einen oder zwei Kegelſchnitte als perſpectiviſche Abbildungen eines oder zweier Kreiſe anſehen; wenn aber eine ganze Schaar von Kegelſchnitten vorliegt, ſo läßt ſich dieſelbe nur in ſeltenen Fällen als Projection einer Schaar von Kreiſen betrachten. Außerdem hat die Poncelet'ſche Methode den Nachtheil, daß ſie nur iſolirte Reſultate liefert, die ohne allen ſyſtematiſchen Zuſammenhang neben einander gereiht ſind. — Am weiteſten ohne Frage hat es Steiner gebracht, ſowohl was Einfachheit der Methode als ſyſtematiſche Anordnung betrifft. Weder Rechnung noch perſpectiviſche Abbildung iſt der Faden, an dem ſich ſeine Betrachtung fortſpinnt; die ſyſtematiſche Combination von zwei, drei und mehreren Grundgebilden in verſchiedenen Lagen iſt hier die fruchtbare Quelle der geometriſchen Wahrheiten und durch die einfache Maſchinerie der projectiviſchen Geraden, der Strahlen- und Ebenenbüſchel entrollt der geniale Mann mit überraſchender Leichtigkeit das reiche Gemälde der neueren Geometrie, in

Digitized by Google

welchem wir hier und da manches ſchon Bekannte, das uns ſonſt als iſolirtes Kunſtſtück der einen oder anderen Methode erſchienen war, in einer Umgebung wieder finden, wodurch wir es von einer anderen Seite anſehen und die Stelle kennen lernen, an die es ſeiner Natur nach gehört. Daß ein ſo eigenthümliches Werk auch eine eigenthümliche Darſtellung erforderte, iſt leicht einzuſehen, und daß ſich nachher nicht eben Viele fanden, die den Muth hatten, ihre alten Anſchauungsweiſen von ſich zu werfen und die Fügſamkeit, von Steiner neue zu lernen, iſt bei der conſervativen Bequemlichkeitsliebe, die den deutſchen Gelehrten auszeichnet, nicht zum Verwundern. Ref. ſprach daher ſchon mehrmals den Wunſch aus, daß ſich doch Jemand finden möchte, welcher eine neue und leichtere Darſtellung der Steiner'ſchen Betrachtungen gäbe und zugleich auch noch die kleine Anleihe, welche Steiner im Anfange bei der Arithmetik und Trigonometrie macht, vermiede. Dieſer Wunſch, der ganz ſicher von Vielen getheilt worden iſt, hat nun durch das Erſcheinen des in der Ueberſchrift genannten Werkes ſeine Erfüllung gefunden, und Ref. begrüßt es daher als eine der erfreulichſten und zugleich bedeutendſten Erſcheinungen der Neuzeit. Sein Inhalt iſt folgender: Die Einleitung gibt zunächſt eine Aufſtellung der geometriſchen Grundgebilde (Linie, Ebene, Fläche) und einen Nachweis ihrer einfachſten Eigenſchaften; hieran ſchließt ſich die Betrachtung der einfachſten zuſammengeſetzten Gebilde, des Strahlenbündels, Strahlenbüſchels und Ebenenbüſchels. Die verſchiedenen Fälle, welche eintreten können, ſobald zwei oder mehrere Gebilde einander parallel laufen, ſind einer beſonderen Erörterung unterworfen. Es folgt hierauf die Lehre von den Vielecken, Vielkanten und Polyedern, von denen die allgemeinen Eigenſchaften, wie z B. von den Polyedern der Euler'ſche Satz, entwickelt werden. An die Betrachtung der parallelen Gebilde ſchließt ſich weiter eine Erörterung über die unendlich fernen Elemente, die bei der ſpäter vorkommenden projectiviſchen Verwandtſchaft der Figurenſyſteme eine wichtige Rolle ſpielen. Mit beſonderem Intereſſe wird man gewiß bei dem nächſten Capitel verweilen, welches dem Reciprocitätsgeſetze gewidmet iſt. Nichts kann einfacher ſein, als der Gedankengang, welchen der Verf. hier einſchlägt. Er macht nämlich zunächſt darauf aufmerkſam, daß ſchon die einfachſten geometriſchen Conſtructionen, aus deren Combinationen alle zuſammengeſetzteren Gebilde hervorgehen, einen Dualismus in ſich enthalten; z. B.

α_1) Durch zwei Puncte A, B iſt eine Gerade AB beſtimmt, welche nämlich durch beide Puncte geht.

α_2) Durch zwei Ebenen A, B iſt eine Gerade AB beſtimmt, in welcher nämlich beide Ebenen ſich ſchneiden.

β_1) Durch eine Gerade a und einen

β_2) Durch eine Gerade a und eine

Digitized by Google

außerhalb derſelben befindlichen Punct B iſt eine Ebene aB beſtimmt, welche die Gerade mit dem Puncte verbindet.

γ_1) Durch drei Puncte A, B, C, welche nicht in einer und derſelben Geraden liegen, iſt eine Ebene ABC beſtimmt, welche durch die drei Puncte geht.

nicht durch ſie gehende Ebene B iſt ein Punct aB beſtimmt, in welchem die Gerade und die Ebene ſich ſchneiden.

γ_2) Durch drei Ebenen A, B, C, welche nicht durch eine und dieſelbe Gerade gehen, iſt ein Punct ABC aus, in welchem die drei Ebenen ſich ſchneiden.

Man ſieht auf der Stelle, daß ſich hier ein räumlicher Dualismus ausſpricht, bei welchem der Punct und die Ebene als reciproke Gebilde erſcheinen; hieraus läßt ſich leicht auch der Dualismus der Ebene herleiten, bei welchem ſich Punct und Gerade gegenüberſtehen. Dieſer Dualismus der einfachſten geometriſchen Sätze und Conſtructionen führt nun unmittelbar zu dem Geſetze der Reciprocität, indem man jeden auch noch ſo verwickelten Satz, welcher keine metriſchen Beziehungen enthält, in ſeine integrirenden Beſtandtheile, gewiſſermaßen in ſeine Elemente, zerlegt, jedes einzelne Element nach den obigen einfachen Sätzen in das ihm reciproke Element verwandelt und aus dieſen neuen Beſtandtheilen den neuen (reciproken) Satz zuſammenſtellt. — In dem Folgenden finden wir eine elegante Betrachtung der harmoniſchen Gebilde, bei welcher der Verf. ebenfalls ſeinem bisherigen Principe: alle und jede Rechnung zu vermeiden, treu bleibt. Er beweiſt nämlich zunächſt, daß wenn drei Puncte A, B, C in einer Geraden gegeben ſind und ein Viereck conſtruirt wird, deſſen Gegenſeiten ſich in A und C ſchneiden und deſſen eine Diagonale durch B geht, dann die zweite Diagonale durch einen Punct D der Geraden ABC hindurchgeht, welcher ſeine Lage nicht ändert, wie man auch das willkürliche Viereck zeichnen möge; der vierte ſomit feſt beſtimmte Punct D heißt dann der vierte harmoniſche Punct zu A, B und C. Der Verf. benutzt alſo hier die bekannte lineale Conſtruction zur Aufſuchung eines vierten harmoniſchen Punctes zur Definition der harmoniſchen Theilung. Ref. hört ſchon, wie Mancher an dieſer Stelle ausrufen wird: „mein Gott, wie künſtlich! da kommt man doch mit der harmoniſchen Proportion raſcher weg.“ Vielleicht, vielleicht auch nicht, wenn man nämlich die harmoniſche Proportion nicht ex abrupto wie eine Bombe in die Geometrie hineinfallen laſſen will; bei dem Verf. iſt jener Gedankengang der allernatürlichſte und ſchließt ſich ſehr gut an das Vorige an; erſt dann, wenn der Nachweis geliefert iſt, daß man hier zu vier feſten Puncten gelangt, entſteht die Frage, in welchen Zahlenverhältniſſen die Strecken AB, AC, AD zu einander ſtehen, und nun iſt es allerdings an dem Rechner, ſeine Künſte zu zeigen; findet er dabei ein Verhältniß,

Digitized by Google

welches auch in der Muſik vorkommt, ſo iſt das eine recht ſchöne Entdeckung, aber man muß die Sache nicht auf den Kopf ſtellen und nicht mit einem reinweg durch gar nichts motivirten salto mortale aus der harmoniſchen Proportion in die Geometrie der Lage herüberkommen. An die Betrachtung der harmoniſchen Gebilde ſchließt ſich die reichhaltige Lehre von den projectiviſchen Verwandtſchaften der Figurenſyſteme, der Collineation, Involution ꝛc. und die Theorie der krummen Linien und Flächen. Den krummen Linien und Flächen zweiter Ordnung iſt natürlich beſondere Aufmerkſamkeit gewidmet, da ſich gerade hier die Betrachtung aus projectiviſchen Geſichtspuncten als beſonders fruchtbar erweist. In einem Anhange endlich ſind noch diejenigen Eigenſchaften der genannten Gebilde, welche ſich auf Achſen, Brennpuncte ꝛc. beziehen, alſo der Geometrie des Maßes anheimfallen, eben ſo kurz als elegant entwickelt. — Dieſe Inhaltsanzeige läßt von ſelbſt erkennen, daß der Verf. in der That das Wichtigſte aus der Geometrie der Lage mittheilt und ſomit den Titel ſeines Buches vollkommen rechtfertigt. Beſonderes Lob verdient die Darſtellung; ſie iſt von einer ſolchen Kürze und Präciſion, daß der Verf. ſeinen reichen Stoff auf dem geringen Raume von 14 Bogen abzuhandeln vermochte, zugleich aber auch von einer Anſchaulichkeit und Klarheit, daß man die nirgends beigegebenen Figuren auch nirgends vermiſſen wird.

Wenn wir im Vorigen die wiſſenſchaftliche Bedeutung dieſer neuen litterariſchen Erſcheinung hervorhoben, ſo kommt doch bei einem Werke, welches ſich in der Sphäre der Elementarmathematik, und überdieß ihres anſchaulichſten Theiles, bewegt, noch eine zweite Bedeutung, nämlich die pädagogiſche, in Frage. Ref. könnte ſich hierüber ſehr kurz faſſen, wenn nur erſt die Lehrer der Elementarmathematik über den Zweck ihres eigenen Unterrichts und insbeſondere des geometriſchen Unterrichts einig wären. Wir finden darüber zwei Hauptanſichten; während nämlich die Einen mit der Geometrie eine „Gymnaſtik des Geiſtes“ bezwecken, wollen die Anderen ſie für ein bloßes Vehikel der Logik gelten laſſen. Das Erſte iſt zum mindeſten ein unbeſtimmter Ausdruck, denn man ſieht nicht recht ein, warum gerade die Geometrie die Turnübung des Geiſtes abgeben und nicht am Ende jede andere Wiſſenſchaft dazu ebenſo brauchbar ſein ſoll; die zweite Anſicht dagegen müſſen wir als eine völlig unwürdige bezeichnen, und ſie ließe ſich höchſtens entſchuldigen, wenn ein Lehrer ſie als Aushängeſchild benutzte, um ſeine Wiſſenſchaft gegen die bornirten Angriffe einſeitig-philologiſcher Collegen zu ſchützen. Haltbar iſt aber dieſe Anſicht durchaus nicht gegen die Gründe, welche ſich von Seiten der Theorie wie der Praxis dagegen vorbringen laſſen. Erſtens nämlich

Digitized by Google

— und dieß sei den Philologen gesagt — ist die Mathematik und insbesondere die Geometrie nichts weniger als eine bloße Anwendung der Logik, es steckt in der Mathematik gerade nicht mehr Logik wie in der Aesthetik. Das mag sehr befremdlich klingen, zeigt sich aber gleich als richtig, wenn man sich erinnert, daß die Logik es nur mit Begriffen und analytischen Urtheilen, die Mathematik aber es nicht mit Begriffen allein zu thun hat, sondern vorzugsweise und hauptsächlich mit Anschauungen und synthetischen Urtheilen. Definire ich den Kreis als diejenige krumme Linie, welche überall von einem Puncte gleich weit entfernt bleibt, und schließe nachher, daß alle Radien gleich lang sind, so mache ich freilich einen logischen Schluß; aber damit verdeutliche ich mir nur mein Wissen, ohne es auch nur ein Haar breit zu erweitern, wie dieß bei allen analytischen Urtheilen der Fall ist. Mit solchen Mitteln würde die Mathematik in den Kinderschuhen geblieben sein. Wie aber, wenn ich sage: „zwischen zwei Puncten ist der gerade Weg der kürzeste"? Hier spreche ich ein Urtheil aus, womit ich mein Wissen wirklich erweitere, ein synthetisches Urtheil, und das geht weit über jegliche Logik hinaus. Denn der gerade Weg und die krummen Wege unterscheiden sich nur qualitativ (dort behalte ich die Richtung, hier ändere ich sie), der kürzeste unter allen Wegen aber, das Minimum der Wege, unterscheidet sich von allen anderen Wegen quantitativ; aus Prämissen also, die nur qualitative Bestimmungen enthalten, schließe ich auf quantitative Differenzen; wo bleibt denn da die Logik, in welcher die Folgerung mit den Prämissen jederzeit gleichartig sein muß? Dieses eine Beispiel, dem sich leicht hunderte gleichen Schlages anreihen ließen, zeigt hinlänglich, daß die Rolle, welche die Logik in der Mathematik spielt, eine sehr untergeordnete ist, und wenn man Logik praktisch üben will, so eignet sich hierzu das Sprachstudium viel besser als die Mathematik. Der andere Grund, den man gegen die genannte Ansicht geltend machen kann, besteht in der Thatsache, daß man mit der schlechtesten Logik von der Welt doch ein guter Mathematiker sein kann und das eben so leicht, als Mancher unter derselben Voraussetzung ein guter Kunstkenner ist. Es geht dieß sehr natürlich zu; der Mathematiker wird in seinen Untersuchungen nicht von einer dürftigen Logik, nicht von einem leblosen Schematismus, sondern von seiner lebendigen Anschauung geleitet und ihr vertraut er eben so sicher, wie der Kunstkenner dem feinen Tacte seines ästhetischen Gefühles. Reißt man dem Mathematiker diesen festen Grund und Boden unter den Füßen weg, so wird er unsicher und geräth in einen Nebel. Daher auch die allbekannte Erscheinung, daß die Mathematiker sich nicht mit der

Digitized by Google

Philosophie befreunden mögen. * — Doch lassen wir die Polemik und suchen wir lieber die Frage zu beantworten, was der mathematische Unterricht eigentlich soll.

Der Zweck alles und jedes Unterrichtes ist wohl ohne Zweifel: Bildung, d. h. möglichste Uebung und dadurch Vervollkommnung aller vorhandenen Fähigkeiten. Für einen wahrhaft gebildeten Menschen erkennt wenigstens Ref. nur denjenigen, der nicht einseitig wie ein Fabrikarbeiter diese oder jene Fertigkeit besitzt, sondern dessen sämmtliche Anlagen sich einer gleichmäßigen harmonischen Entwickelung zu erfreuen haben. Nach diesem sehr einfachen Principe versteht es sich von selbst, daß es so viel verschiedene Unterrichtszweige geben muß, als verschiedene körperliche und geistige Fähigkeiten vorhanden sind, und es bedarf daher, um irgend einen Unterrichtszweig als einen besonderen wirklich gültigen und nothwendig berechtigten anzuerkennen, nur des Nachweises, daß er der Ausbildung einer besonderen eigenthümlichen körperlichen oder geistigen Thätigkeit dient. Nirgend aber ist vielleicht dieser Nachweis der Berechtigung, diese Legitimation der Existenz, leichter beizubringen als beim mathematischen Unterricht. Was wir erkennen, erkennen wir unter den Formen des Raumes, der Zeit und der Zahl; daß solche Erkenntniß mehr als bloße Logik erfordert, daß sich dieselbe auf einem eigenthümlichen Boden bewegt, werden die vorigen Bemerkungen hinreichend gezeigt haben, und damit ist der mathematische Unterricht eo ipso gerechtfertigt und zwar gleich berechtigt mit jeder anderen Disciplin; sein Zweck heißt Ausbildung der mathematischen Anschauung, der schematischen durch die Arithmetik, der figürlichen durch die Geometrie. Ref. hofft und wünscht, daß man sich mit seinem Principe über den Zweck des Unterrichtes und der daraus folgenden Berechtigung des mathematischen Unterrichts einverstanden erklären und endlich einmal den langen und langweiligen Streit über die Suprematie der alten Sprachen in den Gymnasien und der Mathematik in den Realschulen fallen lassen möge. Wir leben weder in der Vergangenheit noch in der Zukunft, wir sind auf diese ganz bestimmte Welt angewiesen und der menschliche Geist ist kein unendlicher Gedanke, der hoch über der Zeit und dem Raume schwebt; bilden wir also die Jugend für diese Welt, entwickeln wir gleichmäßig alle die Fähigkeiten, welche in dieser Welt verlangt werden, so haben wir die rechte

* Charakteristisch in dieser Beziehung ist die Aeußerung, welche einer der berühmtesten Mathematiker, ein vielseitig gebildeter Mann, gegen den Ref. that: „Wie ein Philosoph zum Mathematiker werden kann, ist mir begreiflich, das Umgekehrte aber nicht; man geht doch nicht gern aus dem Bestimmten ins Unbestimmte hinein".

Digitized by Google

Bildung gegeben. Daß hierbei auch die religiöse und äſthetiſche Bildung ihr gleiches Recht verlangen, bedarf keiner Erörterung, da der religiöse Sinn und das äſthetiſche Gefühl eben ſo eigenthümliche Geiſtesrichtungen ſind, wie die Thätigkeit im logiſchen Schließen oder die mathematiſche Anſchauung.

Was nun den geometriſchen Unterricht insbeſondere anbetrifft, ſo muß ſich derſelbe, wie die Geometrie ſelbſt, in zwei Zweige ſpalten, deren einer die Geometrie der Lage, der andere die Geometrie des Maßes umfaßt; beiden dient der elementare Anſchauungsunterricht als Grundlage. Für die Geometrie der Lage hat man bisher nichts gethan, aber freilich auch nichts thun können, weil eine elementare Darſtellung derſelben noch unbekannt war. Dieſe Entſchuldigung iſt jetzt durch das Erſcheinen von Herrn v. Staudt's Buche weggefallen und Ref. müßte es für eine unverzeihliche Nachläſſigkeit und für die grenzenloſeſte Pedanterie halten, wenn jenes Werk an den Schulmännern unbeachtet vorübergienge. Man laſſe, wenn man nicht anders Zeit finden kann, in Gottes Namen etwas von der Euklideiſchen Geometrie fahren, die man ohnehin ſo entſetzlich mit allerhand Detail überladen hat; es iſt gar nicht nothwendig, daß der Schüler dieſe Maſſe von merkwürdigen Eigenſchaften des Dreiecks und Vierecks, die vielen Proportionen am Kreiſe ꝛc. ſammt und ſonders vorgetragen erhalte, man kann ſogar ein tüchtiger Mathematiker ſein, ohne ſie zu kennen, aber das iſt nothwendig, daß die räumliche Anſchauung geübt werde, damit man nicht nachher nöthig hat, bei jeder gewöhnlichen Kryſtallform mit einem Modelle der lahmen Einbildungskraft auf die Beine zu helfen und bei jedem einfachen Schnitte einer Fläche an Kartoffeln und Rüben ſeine Künſte zu produciren. Wozu überhaupt treibt man ſich immer ſo viel in der Ebene herum? Sollte man nicht faſt glauben, daß die Lehrer der Elementargeometrie ſlaviſcher Abkunft ſeien? Natur und Kunſt zeigen uns nie ebene, ſondern immer räumliche Geſtalten und alſo übe man auch vorzugsweiſe die räumliche Anſchauung.

Noch ein Zweites muß Ref. für jeden Unterricht und ſomit auch für den mathematiſchen hervorheben. Es iſt nicht genug, daß man ſeine Schüler bis zu einem gewiſſen Puncte ausbildet und ſie mit einer beſtimmten Menge von Kenntniſſen ausgerüſtet entläßt, man muß ihnen auch die Möglichkeit zeigen, ſich ſelbſt weiter zu helfen und ihnen den Weg angeben, den ihre Selbſtthätigkeit einzuſchlagen hat, wenn ſie auf eigene Fauſt auf Eroberungen ausgehen will; wer dieß unterläßt, ſchickt Kinder aus dem Hauſe, die bisher bloß am Gängelbande gelaufen ſind, und läßt Jungens ins tiefe Waſſer, die nicht ſchwimmen können, ſondern nur an der Angel Froſchbewegungen gelernt haben. Um aber jene Mög-

Digitized by Google

lichkeit zu gewähren, iſt es durchaus nöthig, dem Schüler ein lebendiges Bild von dem Entwickelungsgange der Wiſſenſchaft zu entwerfen; man muß ihm zeigen, wie ſich die eine Frage an die andere knüpft und wie man, von dem Einfachen zum Zuſammengeſetzteren fortſchreitend, nach und nach ſelbſt der anfangs ſchwierig erſcheinenden Unterſuchungen Herr wird. Wer dieſes Bewußtſein nicht hat, deſſen Wiſſen iſt ein todtes, fernerer Entwickelung ohne fremde Hülfe unfähiges. Wir müſſen daher an den Unterricht noch die Forderung eines heuriſtiſchen und ſyſtematiſchen Gedankenganges ſtellen. Man wird hier vielleicht einwerfen, daß ſich die Natur nicht nach den eigenſinnigen Forderungen der Gelehrten richte, aber in dieſem Einwurfe liegt ein horrendes Mißverſtändniß. Wenn von heuriſtiſchem Gedankengange und ſyſtematiſcher Anordnung die Rede iſt, ſo verſteht ſich von ſelbſt, daß ſich dieß nur auf Wiſſenſchaften bezieht, wo die Anordnung des Stoffes nicht eine poſitiv gegebene iſt, wie in der Geſchichte; auf die Mathematik aber würde jener Einwurf nur dann paſſen, wenn die mathematiſchen Wahrheiten, gleich den römiſchen Geſetzen, auf ehernen Tafeln eingegraben wären und hie und da wie Oſtereier in der Welt herum verſteckt lägen; dann freilich müßten wir uns aller willkürlichen Anordnung enthalten und es dem Zufalle überlaſſen, welche Tafel wir zuerſt finden würden. Die Mathematik aber iſt eine reine Geiſteswiſſenſchaft, wir ſelbſt ſind die Schöpfer ihres Gehaltes und ihrer Form und können uns alſo auch bei Ausprägung der letzteren von denjenigen Maximen leiten laſſen, die uns eine Verſchleierung des Gedankenganges am wenigſten befürchten laſſen. In dieſer methodiſchen Rückſicht betrachtet leidet nun offenbar die Geometrie, wie ſie ſich von Euklid bis zu uns fortgeerbt hat, an ſehr weſentlichen Mängeln. Da werden erſt drei Gerade von lauter verſchiedenen Richtungen (Dreiecke) betrachtet, der einfachere Fall aber, wo zwei oder alle drei gleiche Richtung halten, kommt erſt nachher; im erſten Buche werden die Flächen verglichen und im ſechsten ausgemeſſen; ganz einfache Lehren, wie z. B. die von der Congruenz der Dreiecke, ſind nicht zuſammenhängend vorgetragen, ſondern von anderen nicht dazu gehörigen Dingen (meiſtens Aufgaben) durchbrochen ꝛc. Dieſelbe Anordnung, oder richtiger Unordnung, findet man faſt in allen Lehrbüchern wieder, da die meiſten doch mehr oder weniger Euklid zum Muſter nehmen. Sieht man genauer zu, ſo erkennt man leicht, daß an dieſem ganzen unſyſtematiſchen Weſen nichts Anderes als die unſelige Maxime ſchuld iſt, keine Conſtruction zu poſtuliren, deren wirkliche praktiſche Ausführung man nicht erſt gezeigt hat, alſo z. B. keine Halbirung einer Geraden oder eines Winkels als ausgeführt anzunehmen, bevor man nicht die hierzu nöthige Conſtruction angegeben hat. Es iſt

Digitized by Google

ganz ſonderbar, daß man im Anfange mit ſolcher Hartnäckigkeit an einer Maxime feſthält, der man ſpäter ſelbſt wieder untreu wird und werden muß; denn ſonſt dürfte man nicht eher von regulären Vielecken reden, bis man ihre geometriſche Conſtruction gezeigt hätte (man käme alſo gar nicht dazu), man dürfte nicht ſagen, die Wurzeln einer litteralen algebraiſchen Gleichung ſind Functionen ihrer Coefficienten, bevor man nicht die Form dieſer Functionen aufgewieſen hätte (was wieder unmöglich iſt), ja ſogar die ganze geometriſche Analyſis fiele weg, deren Hauptkunſtgriff eben darin beſteht, eine noch unbekannte Conſtruction als bereits ausgeführt anzunehmen, ehe man noch weiß, wie ſie wirklich ausgeführt wird. Man begreift in der That nicht, wie eine ſolche handgreifliche Inconſequenz der allergröbſten Sorte ſo lange unbemerkt bleiben konnte und daß man nicht zwiſchen der Möglichkeit und der Wirklichkeit einer Conſtruction unterſchieden hat. Mache ich zwei Drehungen von derſelben Größe hinter einander, ſo habe ich die doppelte Drehung gemacht und ſehe ich nun dieſe Drehung als eine ganze auf einmal geſchehene an, ſo iſt jene die Hälfte davon. Damit iſt einfach genug der Beweis geliefert, daß ſich ein Winkel halbiren läßt und kann ich mit dieſer Vorſtellung irgendwo etwas ausrichten, ſo geht mich die wirkliche Ausführung der Halbirung durch Conſtruction gar nichts an. Thut man was vernünftig iſt und wirft, was ſich einmal nicht halten läßt, gleich anfangs bei Seite, ſo kann man die gewöhnliche Geometrie heuriſtiſch und ſyſtematiſch mit vollkommener Strenge in folgender Weiſe entwickeln.

Nachdem man das Wenige erwähnt hat, was ſich von Puncten ſagen läßt, geht man zur Betrachtung der geraden Linie über und bemerkt zunächſt, daß an einer Geraden die beiden verſchiedenen Merkmale der Größe und der Lage zu berückſichtigen ſind. Man zeigt, daß ſich Gerade conſtruiren laſſen, welche das Doppelte, Dreifache ꝛc. einer gegebenen Geraden ſind und daß es umgekehrt alſo auch erlaubt iſt, ſich eine Gerade als die Hälfte oder das Drittheil ꝛc. einer anderen zu denken. Man geht hierauf zur Betrachtung zweier Geraden über, die man entweder in Bezug auf ihre Größe oder rückſichtlich ihrer Lage unterſuchen kann. In dem erſten Falle entſteht die Frage nach ihrem gemeinſchaftlichen Maße, wobei man gleich den Fall der Incommenſurabilität behandeln kann; die zweite Rückſicht dagegen lehrt entweder Parallelen kennen, wenn gleiche Richtungen vorhanden ſind, oder Winkel, wenn ungleiche Richtungen vorherrſchen. Hier entwickelt man die Lehre von den Winkeln und beweist zugleich apagogiſch das Lemma, daß durch einen gegebenen Punct zu einer feſten Geraden immer eine, aber nur eine Parallele möglich iſt. Sind drei Gerade vorhanden, ſo kann man

Digitized by Google

entweder bloß auf die Größe sehen und ihr gemeinschaftliches Maß suchen; dieß wird gefunden, indem man die gemeinschaftlichen Maße zweier Paare bestimmt und diese Maße wieder vergleicht; reicher ist die Betrachtung der Richtung; es sind entweder alle 3 Gerade von gleicher Richtung (3 Parallelen), oder zwei von gleicher und die dritte von verschiedener Richtung (durchschnittene Parallelen), oder sämmtliche Gerade von verschiedener Richtung (Dreieck). Der zweite Fall gibt die Lehre von den correspondirenden und Wechselwinkeln, wobei die Gleichheit der ersteren als Grundsatz angenommen wird, der dritte Fall führt zur Winkelsumme des Dreiecks, indem man sich die zur Seite eines Dreiecks durch die Gegenecke mögliche parallele Gerade gezogen denkt. Man geht hierauf weiter und betrachtet ebenso 4, 5 ꝛc. Gerade und bestimmt die Winkelsumme des nEcks. — Sind mehr als 2 Gerade vorhanden, so ist eine geschlossene Figur möglich und diese neue Erscheinung bedarf einer neuen Untersuchung. Für das Dreieck entsteht zunächst die Frage, ob seine 6 Merkmale zur Bestimmung des Dreiecks nothwendig sind, oder ob man mit weniger Stücken auslangen kann. Man zeigt zunächst, daß die 3 Winkel nicht hinreichen, daß also wenigstens eine Seite gegeben sein muß; man behandelt nun den Fall, wo eine Seite und die zwei anliegenden Winkel (d. h. alle Winkel) bekannt sind und zeigt hier die Congruenz mittelst des Grundsatzes, daß sich zwei Gerade nur in einem Puncte schneiden. Sind die beiden gegebenen Winkel einander gleich, so sind es auch die beiden Gegenseiten, wie sich leicht durch Halbirung des Winkels an der Spitze beweisen läßt. Man geht nun zu dem Falle von zwei Seiten und einem Winkel (dem eingeschlossenen oder einem Gegenwinkel). Für zwei Seiten mit dem Zwischenwinkel benutzt man den Grundsatz, daß zwischen zwei Puncten nur eine Gerade möglich ist; sind die gegebenen Seiten einander gleich, so sind es auch die Gegenwinkel, wie man durch Halbirung der Basis beweist. Für den Fall zweier Seiten und eines Gegenwinkels zeigt man die Zweideutigkeit, wenn der Winkel der kleineren Seite gegenüber liegt. Endlich betrachtet man die Bestimmung des Dreiecks aus allen drei Seiten, wobei der Beweis nach Euklid geführt wird. Als Anhang zu diesem Capitel gibt man die Constructionen für die Theilung der Geraden und des Winkels, für das Perpendikelziehen ꝛc. Man geht darauf weiter und untersucht die Bestimmungsstücke der Vierecke, Fünfecke, überhaupt Vielecke. — So wie eine Figur zu einer geschlossenen wird, tritt ein neues Element auf: die begrenzte Fläche. Vergleichung der Flächen von Dreiecken und Parallelogrammen, Ausmessung der Rechtecke, Parallelogramme und Dreiecke, mit Rücksicht auf die nach der Grenzenmethode zu behandelnde Incommensurabilität zweier Geraden,

die schon früher erwähnt wurde. Dreiecke oder Parallelogramme von gleichen Grundlinien und verschiedenen Höhen (oder umgekehrt) werden hinsichtlich ihrer Flächen verglichen; dieß führt auf proportionirte Linien und nachher auf die Aehnlichkeitslehre. (Hier z. B. den Pythag. Satz, von dem man zur Erläuterung auch einen anschaulichen Beweis gibt.) Unmittelbarer Uebergang zur rechnenden Geometrie, Construction von Wurzelgrößen und überhaupt von den Wurzeln quadratischer Gleichungen. Hiermit schließt sich die Geometrie der geradlinigen Gebilde und es folgt die Betrachtung der einfachsten krummen Linie, des Kreises, die jetzt ohne Unterbrechung zu Ende geführt wird.

Dieser Gedankengang bietet den großen Vortheil, ein durchweg natürlicher zu sein, und er setzt den Schüler in den Stand, jede etwa bei ihm entstandene Lücke selbst auszufüllen; er gibt gewissermaßen die reine Idee jenes gothischen Baues der Geometrie ohne die unendlichen Giebelchen, Rosetten und Arabesken, die von den verschiedenen geschickten Steinmetzen daran gesetzt worden sind. Ref. kann aus eigner Erfahrung versichern, daß ihm jene Skizze beim Elementarunterrichte die ausgezeichnetsten Dienste geleistet hat und es ihm jederzeit geglückt ist, seinen Schülern dadurch ein klares Bild von dem Gefüge der Wissenschaft beizubringen. Uebrigens rechnet Ref. durchaus nicht darauf, sich damit den Beifall aller Lehrer der Geometrie zu erwerben; er hat die trübselige Erfahrung gemacht, daß Manche derselben, die Forderung eines heuristischen und systematischen Gedankenganges völlig ignorirend, nur auf das Zierliche und Nette in den Beweisen ausgehen; sie halten es für eine Hauptsache, hier einmal durch ein paar schlau angebrachte Proportionen, dort durch eine glücklich gezogene Hülfslinie etwas in vier Zeilen abzumachen, wozu man ohne einen derartigen Kunstgriff auf natürlichem Wege ein paar Schritte mehr nöthig gehabt hätte. Für Solche freilich sind diese Zeilen nicht geschrieben, man kann ihnen nur vorwerfen, daß sie sich an der Jugend versündigen, wenn sie ihr, statt einer gesunden und kräftigen Hausmannskost, verderbliche Delicatessen vorsetzen, und statt heilsamer Turnübungen halsbrechende Seiltänzerkünste treiben lassen.

Jena.

Schlömilch.

Leitfaden der gesammten Elementar-Geometrie für höheren Schulunterricht, bearbeitet von Dr. A. Sonnenburg, ordentlichem Lehrer der Mathematik und Physik an der Hauptschule zu Bremen. Mit 5 Figurentafeln. Bremen 1844. 8. VIII und 216 S.

„Lorsqu'on se borne aux propositions vraiment nécessaires des élémens de Géométrie, il ne reste plus qu'à s'occuper de l'arrangement qui les lie le mieux les unes aux autres, les rend plus évidentes et plus faciles à retenir.“ In diesen Worten hat vor etwa 40 Jahren Lacroix (s. dessen Essais sur l'enseignement etc.) dasjenige Princip sehr treffend ausgesprochen, welches bis auf den heutigen Tag bei weitem der Mehrzahl der erscheinenden geometrischen (wie auch arithmetischen) Lehrbücher zum Grunde liegt. Das Material sieht man

Digitized by Google

als ein gegebenes an, welches nun einmal so und nicht anders da ist; man scheidet aus und fügt allenfalls in Anhängen bei, was in den Begriff der „propositions vraiment nécessaires“ nicht hineingehen will; das Uebrigbleibende ordnet man sodann nach bester Einsicht, und das Lehrbuch ist fertig. Wir wollen nicht in Abrede stellen, daß ein so entstandenes Lehrbuch noch vortreffliche Dienste beim Unterrichte leisten könne; bleibt ja dem Verfasser desselben noch in den Einzelheiten Spielraum genug, um diese sowohl den wissenschaftlichen als den pädagogischen Anforderungen angemessen zu behandeln; aber wir behaupten, so lange dem Schüler nichts als ein fertiges Ganzes geboten wird, welches er als solches in sich aufnehmen soll, so lange man ihm nicht zugleich auch das Princip mitgibt, aus welchem durch eine selbständige Genesis die ganze Wissenschaft hervorgeht, und mithin auch jederzeit wieder hervorgeholt werden kann: so lange fehlt dem mathematischen Unterrichte noch ein sehr wesentliches Element. Ein Aggregat von Sätzen, wenn auch von vortrefflichem Inhalt und bestmöglich geordnet, macht immer noch keine Wissenschaft; und dieſe ist es doch, welche man dem Schüler lehren will, und hauptsächlich nur als solche kann die Mathematik ihre Stellung zum übrigen Schulunterricht behaupten. Wie anregend und ermuthigend aber auf den Schüler die strenge Festhaltung des einen Princips, aus welchem mit Nothwendigkeit die ganze Wissenschaft fließen muß, wirkt, davon hat dem Ref. seine eigene freilich kurze Thätigkeit als öffentlicher Lehrer ein so unzweifelhaftes Zeugniß gegeben, daß er um so mehr gerade hierin eine wesentliche Aufhülfe für unseren mathematischen Unterricht erblicken muß, dessen Resultate im Durchschnitt noch so viel zu wünschen übrig lassen.

Es ist uns erfreulich gewesen, bei dem Verf. des vorliegenden Leitfadens beinahe vollständig dasjenige wiederzufinden, was wir so eben als unsere Ueberzeugung ausgesprochen haben. Nachdem der Verf. (S. III) hervorgehoben hat, daß der Schüler im geometrischen Unterricht mehr als in irgend einem anderen Unterricht ſelbſtthätig sein solle, fährt er so fort: „Daher gebe ich ihm (dem Schüler) weder die geometrischen Begriffe, noch die fertigen Lehrsätze mit ihren Beweisen, noch wiederhole ich diese so lange, bis er sie mechanisch aufgefaßt hat (sic!), sondern ich leite ihn vielmehr so an, daß er die Raumgestalten selbst construire, sie mit einander vergleiche, in Begriffe umsetze und solche Urtheile aus ihnen bilde, welche er durch streng geometrische Beweise zu Wahrheiten erheben könne; ferner daß er die so gefundenen Wahrheiten selbst zu ordnen und so zu verbinden suche, daß das Ganze einen systematischen Zusammenhang gewinne; — kurz, ich betrachte die Elementar-Geometrie nicht als eine gegebene Wissenschaft, welche ich dem Schüler vorzutragen habe, sondern als eine ſolche, die ich erſt mit dem Schüler ſchaffen will.“ — Und weiterhin (S. V) finden wir: „Der neuern (Methode) habe ich mich in so weit angeschlossen, daß ich die Entwickelung der Raumgestalten, die genetische Methode, zum leitenden Princip wählte....; der ältern, daß ich die strenge geometrische Methode in der Herleitung des Einzelnen angewandt habe“ — durch welche letztere Beschränkung uns denn auch in der That die aus Analysis und Syn-

Digitized by Google

thesis zusammengesetzte geometrische Methode der Alten auf ihr richtiges Maß herabgesetzt zu sein scheint.

Was nun den Leitfaden selbst betrifft, so ist derselbe lediglich „zu den Wiederholungen und Einübungen der in den Lehrstunden erworbenen Kenntnisse" bestimmt, und damit erklärt sich auch die außerordentliche Kürze und Gedrängtheit, welche es möglich machte, Planimetrie und Stereometrie nebst ebener und sphärischer Trigonometrie, mit mannigfaltigen Aufgaben untermischt, auf dem Raume von 13½ Druckbogen unterzubringen. Für uns, den Ref., entsteht aber aus der Darstellungsweise des Verf. der Uebelstand, daß wir uns völlig außer Stande erklären müssen, über den Inhalt dieses Leitfadens, als ein Ganzes, irgend ein Urtheil abzugeben. Von der eingeschlagenen Methode finden wir nirgends eine Andeutung; das Buch bietet nur Resultate, und vergebens haben wir uns zur Wiederherstellung derjenigen Genesis, welche den Stoff gerade in dieser und keiner anderen Form und Folge geliefert hat, nach Hülfsmitteln umgesehen. Wir müssen dieß um so mehr beklagen, als nun auch dem Schüler, der diesen Leitfaden in Händen haben soll, das Mittel entzogen wird, sich den geometrischen Entwickelungsgang späterhin, zum Behufe der Repetition, wieder zu vergegenwärtigen; und dürfen wir etwa hieraus den Schluß ziehen, daß der Verf. den Entwickelungsgang für gleichgültig, und nur die Resultate des Behaltens würdig erklären will, so sind wir in diesem Puncte keineswegs mit dem Verf. einverstanden. Das Buch macht, so wie es thatsächlich vorliegt, genau den Eindruck, als ob es unter dem Einflusse der im Eingange gedachten Lacroix'schen Maxime entstanden wäre; der Verf. hat etwas Besseres liefern wollen, aber dasjenige, wodurch es Besseres geworden sein würde, ganz und gar vergessen auszusprechen.

Die Ausführung des Details erscheint uns übrigens, so weit wir bei dem angezeigten Mangel ein Urtheil darüber haben können, dem oben genannten Zwecke des Buchs ganz angemessen; es finden sich Hauptlehrsätze hervorgehoben vor untergeordneten Lehrsätzen, und die Beweise derselben, so wie die Auflösungen der Aufgaben, sind in der Regel glücklich angedeutet, seltener ausgeführt. Aufgefallen ist uns — ein paar Kleinigkeiten abgerechnet, welche dem Verf. beim Gebrauche seines Buchs schon selbst werden aufgestoßen sein — die gänzliche Ignorirung solcher Grundsätze, welche der Geometrie eigenthümlich angehören, und deren Aufzählung niemals wird vermieden werden können, welcher genetischen Entwickelung auch ein geometrisches System seine Entstehung verdankt; so liegt in dem Beweise von IV. S. 15 ein Grundsatz versteckt, ohne dessen ausdrückliche Hervorhebung die Parallelentheorie des Verf. vor der mathematischen Kritik nicht bestehen kann.

Dr. Th. Wittstein.

Digitized by Google

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 9. September 1848.

I. Abhandlungen.

Die Stelle des deutſchen Gymnaſiums unter den Jugendbildungsanſtalten.

Von A. Steffenhagen, Oberlehrer am Friedrich-Franz-Gymnaſium zu Parchim.

Denkende Völker haben zu allen Zeiten den wirklichen Menſchen von deſſen idealem Bilde zu unterſcheiden gewußt. Der wirkliche Menſch iſt — um ihn hier vorzugsweiſe von pſychiſcher Seite ins Auge zu faſſen — der in ſeinem Denken, Wollen und Fühlen mehr oder minder entweder unentwickelte oder verbildete, mit Einem Worte der unvollkommene. Man denke dieſe Unvollkommenheiten weg und es bleibt uns dann die nicht einfältige, die nicht ſchlechte, die nicht rohe Perſönlichkeit. Es lag aber ſehr nahe, daß durch fortwährendes Negiren aller Mängel man nie zu dem Begriffe des vollkommenen Menſchen gelangen würde; dazu bedurfte es, ihm nicht bloß negative, ſondern auch poſitive Eigenſchaften beizulegen; der vollkommene Menſch mußte nicht bloß von Mängeln frei ſein, er mußte auch Vorzüge haben. Man entdeckte oder glaubte doch wenigſtens an ihm zu entdecken gewiſſe Keime des Wahren, des Guten, des Schönen, welche man in ihn urſprünglich gepflanzt wähnte oder für welche man ihn doch wenigſtens empfänglich hielt. Die ſchaffende Phantaſie entwickelte dieſe Keime zu den ſchönſten Blüthen und ſchmückte mit dieſen Blüthen den Menſchengeiſt. So entſtand einerſeits durch die Operation des negirenden Verſtandes, andrerſeits durch die Schöpferkraft einer überſchwenglichen Phantaſie aus dem wirklichen Menſchen der ideale Menſch. Natürlich aber war dieſer ideale Menſch nicht zu allen Zeiten und unter allen Völkern derſelbe. Das Ideal einer antiken Weltanſchauung, wir wollen einmal ſetzen der platoniſche Menſch, und das Ideal einer modernen Weltanſchauung, wir wollen einmal ſetzen der Chriſt, ſind

Digitized by Google

specifisch verschiedene Typen in der geistigen Sphäre, so gut wie in der leiblichen, z. B. der ideale Caucasier und der ideale Caraïbe dem plastischen Künstler eine wesentlich verschiedene Aufgabe bieten würde. Ohne uns hier auf die müßige Speculation einzulassen, ob es angeborne Ideen gebe oder nicht, soll nur die Behauptung festgestellt sein, alle unsre Ideale nehmen mehr oder minder die Färbung der eigenthümlichen Sphäre an, in welcher der denkende Geist sich bewegt.

Es konnte nun der Wunsch entstehen und es ist bei allen geistig regsamen Völkern der Wunsch entstanden, das geistig und leiblich noch rohe und unentwickelte Wesen, den natürlichen Menschen, in jenes eben bezeichnete Urbild übergehen zu lassen. Da aber bald die Erfahrung lehrte, daß ein solcher Uebergang in der geistigen Sphäre sich nicht so gleichsam von selber machte, wie man dieß an der Leiblichkeit täglich vor Augen sah: so begriff man bald, daß für die Vermittlung eines solchen Uebergangs, d. h. für die gewünschte geistige Entwickelung und Umgestaltung von außen her etwas geschehen mußte. Man sann auf Mittel, den natürlichen Menschen in sein Ideal wenn auch nicht zu verwandeln, doch ihn demselben, so viel die Umstände gestatteten, näher zu bringen. Das Mittel, welches man auffand, war die Erziehung. Erziehung ist absichtliche Verkörperung des idealen Menschen in dem natürlichen. Nur Menschen können den Menschen erziehen; Pferde und Hunde können weder sich selber noch einander erziehen. Vom Menschen können beide dressirt, nicht erzogen werden. Die Erziehung hat eine geistige und eine leibliche Sphäre. Entwickelung des Menschen nach seinen geistigen Eigenthümlichkeiten heißt Bildung. Bildung ist geistige Erziehung des Menschen. Je nach der Wandlung der Ideale der Erzieher und Bildner der Menschheit ist auch immer ihre Erziehung und Bildung selber eine andre geworden.

Die erste und nächste Bildungsstätte für die häusliche Erziehung des Menschen ist die Familie, deren Glied er ist; für seine öffentliche das Volk, unter welchem er lebt, und dessen Sitte. Die eine wie die andre Bildungsstätte kann ihm aber den Grad der Bildung nicht gewähren, dessen er fähig und bedürftig ist, theils weil die Glieder der Familie und des Volkes, in dessen Mitte er lebt, selber nicht immer den hohen Grad der Bildung besitzen, welchen sie in ihm vermitteln sollen, — sie können nicht mehr geben als sie haben, — theils weil das Bildungsgeschäft nicht der einzige und ausschließliche Beruf der Familie und des Volkes ist, — sie können ihre ganze Kraft der Leitung seiner Erziehung nicht gleichmäßig zuwenden. Es wurden also recht früh schon Anstalten nothwendig, deren einziger und ausschließlicher Beruf es ist, sich der

Digitized by Google

Erziehung und Bildung der solchen Instituten anvertrauten Individuen zu widmen. Daß solche Anstalten — Bildungsanstalten genannt — besonders auf die Jugendzeit des Menschen als auf das der Bildung eben so bedürftige als fähige Lebensalter berechnet waren, begreift sich von selber.

Das sociale Leben hat solche Bildungsanstalten geschaffen. Wir wollen dieselben nach ihren verschiedenartigen Bestrebungen zunächst in allgemeine Bildungsanstalten und in Fachbildungsanstalten unterscheiden. Unter der allgemeinen Bildung verstehen wir jene geistige Gewandtheit, in einer Reihe von Ideen sich frei und leicht zu bewegen, welche, wenn auch nicht das Gemeingut der ganzen Menschheit, doch derjenigen Menschenclasse geworden ist, in welche die einer solchen Bildung Bedürftigen später eintreten sollen, um durch ihre Persönlichkeit in ihr das allgemein Menschliche würdig zu repräsentiren. Unter der besondern Bildung oder Fachbildung dagegen versteht man den Besitz gewisser Geschicklichkeiten und Fertigkeiten, deren Ausübung man sich zum späteren Lebensberuf erwählt hat. Man hat nämlich einsehen gelernt, daß, um würdig gelebt zu haben, es für das ganze Leben nicht genüge, nur fortwährend zu empfangen, d. h. z. B. alle die Schätze der Erkenntniß des Guten, Wahren und Schönen in sich aufzunehmen und zu zersetzen, sondern daß derjenige, der empfängt, dadurch zugleich die Verbindlichkeit auf sich nimmt, auch seinerseits wieder zu geben, noch ganz abgesehen davon, daß die Fristung der eigenen Existenz schon dem größeren Theile der Menschheit die Ausübung einer Berufsthätigkeit zum unabweislichen Bedürfniß macht. So wie die vorigen Generationen ihm vorgearbeitet haben zu seiner eigenen geistigen und leiblichen Wohlfahrt, so muß auch er zum Heile der kommenden Geschlechter sein Schärflein beitragen. Die Fach- oder Berufsbildung ist also diejenige, welche der Jüngling für den Wirkungskreis sich aneignet, in welchem er selber als Mann schöpferisch auftreten soll. Es versteht sich, daß dieser besonderen Bildung ein gewisses, wenn auch gar nicht großes Quantum von allgemeiner Bildung voraufgegangen sein muß. Wir können es uns nämlich wohl denken, daß selbst bei einem Minimum der allgemeinen Bildung dennoch, je nachdem das Fach ist, welches man ergriffen hat, ein recht gutes Quantum von Fachbildung bestehen könne. Wir können z. B. uns vorstellen, daß ein Handwerker ein fleißiger und tüchtiger Producent in seinem Fache sei, ohne gerade einen hohen Grad von allgemeiner Bildung zu besitzen. Umgekehrt kann es vorgestellt werden, daß aus dem Leben und aus den Büchern manche Leute nicht bloß eine große Masse allgemein wissenswerther Kenntnisse sich angeeignet, sondern

Digitized by Google

auch die geiſtige Freiheit ſich erworben haben, auf das Leichteſte mit ihren Gedanken in jede neue Ideenreihe einzugehen, daß ſolche Leute nichts deſto weniger gar keiner beſonderen Berufsthätigkeit obliegen, auch die dazu nöthige beſondere Fachbildung ſich nicht angeeignet haben. Jene erſte Art der Bildung, die allgemeine Bildung, hat man wegen ihrer Unerläßlichkeit bis zu einem gewiſſen Grade für jeden Menſchen auch wohl die Humanitätsbildung genannt; ihr gegenüber aber jene beſondere, wie ſchon bemerkt iſt, die Berufs- oder Fachbildung. Man hat im Gebrauche dieſer Ausdrücke ſehr häufig den Mißgriff begangen, die Humanitätsbildung mit der formalen Bildung, die Fachbildung mit der materiellen Bildung oder, wenn man will mit der realen Bildung — denn hier ſchwanken die Ausdrücke — zu verwechſeln. Formale und reale Bildung exiſtiren gar nicht außer und neben einander, wie die Berufsbildung neben der Humanitätsbildung vorhanden ſein kann, ſondern ſie ſind an einer und derſelben Bildung nur Eigenſchaften, welche wir im Denken außer einander halten, niemals aber als in der Wirklichkeit geſchieden vorſtellen können. Es gibt keine formale Bildung, welche nicht eine reale, und keine reale, welche nicht eine formale involvire, ſo gewiß wie in dem Menſchen das pſychiſche Element ein ſomatiſches und das ſomatiſche ein pſychiſches zu ſeiner unerläßlichen Bedingung hat. Faſſen wir nämlich beim Unterrichte die Entwickelung der geiſtigen Anlage beſonders ins Auge und bleibt uns das Material dabei gleichgültig, welches wir zur Vermittelung dieſer Bildung benutzen, ſo heißt in dieſer Beziehung die Bildung eine formale; kommt es uns aber bei der Bildung des Menſchen eben ſo ſehr auf die Gewährung beſtimmter ſolider Kenntniſſe an, welche zur Vermittelung der Bildung verwendet werden ſollen, ſo heißt die gewonnene Bildung in Beziehung auf dieſe beſtimmten ſoliden Kenntniſſe, durch welche ſie vermittelt worden iſt, eine reale Bildung. Bei der formalen Bildung iſt die freie Entwickelung der geiſtigen Thätigkeit die Hauptſache, das Material die Nebenſache; bei der realen Bildung aber iſt das Erfaſſen eines beſtimmt abgegrenzten Materials die erſte Anforderung, gegen welche die zweite, die allgemeine geiſtige Entwickelung, zurücktritt. Die Humanitätsbildung iſt alſo eine formale und reale zugleich; ſie iſt eine formale, inſofern die allgemeine Befähigung des Geiſtes zur Aufnahme ſolider Kenntniſſe jeglicher Art durch dieſelbe gewonnen werden muß; ſie iſt eine reale, inſofern die auf einer beſtimmten Entwickelungsſtufe eines Volkes in demſelben mobil gewordenen Ideen auf die Erwerbung ganz beſtimmter ſolider Kenntniſſe hinweiſen. Ebenſo hat andrerſeits die Berufsbildung auch eine formale und eine reale Seite; auch ſie will einerſeits allgemeine Befähigung des

Digitized by Google

Geistes für die Aufnahme solider Kenntnisse, andrerseits die Aufnahme dieser soliden Kenntnisse selber; denn sie begreift recht gut, daß das Zweite ohne das Erste nicht zu realisiren ist. Der Unterschied der Humanitäts- und Berufsbildung in ihren Verhältnissen zur formalen und realen ist der, daß in der Humanitätsbildung die formale, in der Berufsbildung die reale Seite überwiegt, daß in der Humanitätsbildung die soliden Kenntnisse in der weitesten, in der Fachbildung in der engsten Sphäre des menschlichen Wissens und Könnens gesucht werden. Die Humanitätsbildung verfolgt ideale Tendenzen, die Berufsbildung arbeitet zunächst für materielle Zwecke. Der Zeit nach beginnt die Humanitätsbildung vor der Berufsbildung.

Anstalten nun, deren ausschließliche Aufgabe es ist, die eben bezeichnete Humanitätsbildung der Jugend zu vermitteln und zu leiten, hat man allgemeine Bildungsanstalten, auch wohl Humanitätsbildungs-Anstalten genannt, Anstalten dagegen, deren Aufgabe darin besteht, solchen Individuen, welche ein gewisses Quantum von Humanitätsbildung schon empfangen und in sich verarbeitet haben, zu einem besonderen Lebensberufe vorzubereiten, heißen Berufsbildungsanstalten, kürzer Fachanstalten. Da nun, wie bereits angedeutet ist, der Natur der Sache nach die Vermittelung der Humanitätsbildung der Gewährung der Fachbildung vorauf zu gehen pflegt, man also gemeinhin bei der Aufnahme eines Zöglings in eine Fachanstalt es voraussetzt, daß er eine Humanitätsbildungsanstalt entweder vorher schon besucht, oder doch die durch eine solche Anstalt zu vermittelnde Bildung anderweitig bereits gewonnen habe: so hat man hierin hin und wieder eine Berechtigung zu finden geglaubt, Humanitätsbildungsanstalten Vorbereitungsanstalten zu den Fachanstalten zu nennen. In diesem Sinne sind namentlich die deutschen Gymnasien gar häufig Vorbereitungsanstalten zu den Universitäten genannt. Wir vermeiden aber diesen Ausdruck, der rein und allein der Zeit nach, ganz und gar nicht der Sache nach eine Berechtigung hat, durchaus, weil er zu vielen, vielen Mißverständnissen bereits eine Veranlassung gegeben hat und hin und wieder noch gibt. Ob die nun weiter zu classificirenden Anstalten Unternehmungen des socialen Verbandes, also öffentliche Bildungsanstalten, oder Unternehmungen im Interesse einzelner Glieder dieses Verbandes, also Privatbildungsanstalten seien, bleibt hier für unsre Zwecke an sich gleichgültig; wir fassen indessen bei den nachfolgenden Betrachtungen die öffentlichen Institute ihrer größeren Wichtigkeit und Bedeutsamkeit wegen besonders ins Auge.

Billiger Weise sollte jeder Mensch eine Berufsthätigkeit haben. Die-

Digitized by Google

jenigen Menſchen, welche keine andre exerciren als Eſſen, Trinken und Schlafen, ſtehlen dem lieben Gott den Tag und ihren Nebenmenſchen das Brod, das ſind die Proletarier im eigentlichen Sinne des Wortes, deren Anzahl auf ein Minimum zu bringen eine weſentliche Aufgabe des Gemeinweſens ſein müßte. Will man nun die Menſchen nach ihrer Berufsthätigkeit, welche Alle wenigſtens haben ſollten, claſſificiren: ſo ſondern wir zunächſt zwei von einander weſentlich unterſchiedene Hauptwirkungskreiſe, den des Mannes und den des Weibes. Wir ſehen hier für unſre Zwecke ab von dem letzteren, um dem Wirkungskreiſe des Mannes unſre ausſchließliche Aufmerkſamkeit widmen zu können.

Ihrer beſonderen Berufsthätigkeit nach zerfallen alle männlichen Genoſſen des Gemeinweſens in drei Claſſen: Arbeiter, Handwerker und Kunſtverſtändige. Unter den Kunſtverſtändigen verſtehe ich Leute, welche zu dem beſonderen Lebensberufe, welchen ſie erwählt haben, durch eine zuvor gewonnene wiſſenſchaftliche Fachbildung ſich vorbereitet haben, ehe ſie in ihrer Sphäre ſelber ſchaffend auftraten. Nach ihren Producten kann man die Kunſtverſtändigen wieder in zwei Unterabtheilungen bringen, in Künſtler und in Gelehrte. Diejenigen nämlich, welche Ideale ſchaffen, ſind die Künſtler und diejenigen, welche Ideen produciren, ſind die Gelehrten. Sogenannte reine Gelehrte, die weiter gar nichts thun, als ſchon erzeugte Ideen Anderer zu ruminiren und zu digeriren, ſind Tagediebe und bringen ihren Legitimationsſchein zur Exiſtenz dem lieben Gotte eben ſo gut unentſiegelt zurück als ſolche, welche glauben, würdig gelebt zu haben, wenn ſie die ererbten Glücksgüter des Lebens mit etwas mehr oder minder Gepränge verpraßten, gehören alſo höchſtens in die oben als Proletarier bezeichnete Abtheilung, wenn ſie anders dazu noch brauchbar ſind.

Handwerker ſind diejenigen Leute, welche zu ihrem beſonderen Lebensberufe zwar nicht durch einen eigenen wiſſenſchaftlichen oder künſtleriſchen Curſus, wohl aber durch eine mittelſt fortwährender Uebung gewonnene Routine ſich vorbereitet haben. Der Kunſtverſtändige hat in ſeiner Vorbereitung Geſchicklichkeit oder Habilität gewonnen, der Handwerker dagegen bloße Fertigkeit oder Derterität. Letztere kann gewonnen werden durch fortwährende Uebung ohne vorwaltende geiſtige Befähigung, erſtere kann bei Mangel der geiſtigen Anlage nicht als gewonnen vorgeſtellt werden. Zwiſchen ihnen läßt ſich indeſſen eine ſcharfe Demarcationslinie nicht ziehen; es gibt Künſtler und Gelehrte, welche ſehr handwerksmäßig zu Werke gehen, und viele Handwerker, welche künſtleriſche Geſchicklichkeit durch ihre Leiſtungen beurkunden.

Arbeiter endlich nenne ich ſolche Leute, welche zu dem Lebensberufe,

Digitized by Google

welchen sie ausüben, sich besonders vorzubereiten keine Zeit, keine Lust gehabt, keine Gelegenheit gefunden haben. Sie suchen durch ihre Handarbeit ihr Brod und beschäftigen sich mit dem, wobei man sie gerade anstellt. Sie können durch wiederholte Anstellung bei Arbeiten gleicher Art sich in denselben unter Umständen eine handwerksmäßige Fertigkeit, ja unter noch günstigeren Umständen wohl gar eine künstlerische Geschicklichkeit erwerben *.

Oeffentliche Fachanstalten für Arbeiter in der eben gegebenen Bedeutung des Wortes gibt es nicht, weil diese Arbeiter theils einer besonderen Vorbereitung zu ihrem Berufe nicht bedürfen, theils auch in ihrer beschränkten Lage nicht Zeit und Mittel haben würden, sich eine solche zu erwerben. Oeffentliche Fachanstalten für Handwerker gibt es bis jetzt ebenfalls nicht. Es wird unter den bestehenden Verhältnissen die für den Lebensberuf erforderliche Fertigkeit gemeinhin während einer bestimmten Lehrzeit unter der Aufsicht und praktischen Anleitung eines Meisters und Lehrherrn in dem besonderen Fache, also in einer Privatanstalt erworben. Nur in einigen größeren Städten gibt es öffentliche Anstalten dieser Art, in denen jedoch neben der handwerksmäßigen Fertigkeit zugleich ein gewisser Grad von künstlerischer Geschicklichkeit erstrebt, in denen das Handwerk zur Kunst erhoben wird. Anstalten der letzteren Art sind z. B. die königlich preußische Gewerbeschule in Berlin, hierher gehören die polytechnischen Anstalten in Hanover, Karlsruhe u. s. w.

Für die Classe der Künstler und Gelehrten aber gibt es eine ganze Reihe von verschiedenen theils öffentlichen, theils Privatanstalten, auf denen die ihnen nöthige Geschicklichkeit erworben werden kann und soll. Die Gründe, weßhalb es gerade für diese Classe vorzugsweise so viele solcher Fachanstalten gibt, liegen nahe; einmal sind Gelehrte und Künstler einer gründlichen und tüchtigen Vorbereitung auf ihren Beruf viel bedürftiger als die Handwerker, dann aber gehören die Zöglinge der letzteren Classe von Fachanstalten in der Regel den wenigstens in so weit begüterten Ständen an, daß sie den durch eine solche Berufsbildung vielfach erhöheten Kostenaufwand bei der Erziehung zu decken im Stande sind. Zu den Fachanstalten dieser Classe gehören die Universitäten, die Künstlerakademien, die Forst-, Navigations-, Handelsschulen u. s. w., welche weiter zu classificiren hier nicht unsre Absicht ist.

---

* Gemeine Soldaten sind keine Arbeiter, sondern Handwerker; das Gewerbe, in welchem sie es zur Fertigkeit gebracht haben, ist das Todtschlagen von Menschen. Ihre Officiere rangiren in der Classe der Kunstverständigen, ihre Profession ist die Kriegskunst.

Digitized by Google

Wenn auch, wie wir geſehen haben, nicht jeder der drei aufgezählten Stände — Arbeiter, Handwerker, Kunſtverſtändige — einer beſonderen Berufsbildung bedürftig iſt und wenn es demgemäß nicht für jeden dieſer drei Stände öffentliche Fachanſtalten gibt: ſo iſt doch ein gewiſſer Grad von Humanitätsbildung für Alle ein unabweisbares Bedürfniß. Alle ſollen ja aus dem Zuſtande der thieriſchen Rohheit heraus und ſo weit es die Mittel und Kräfte des ſocialen Verbandes — wie dieſer als Staat und Kirche ſich conſtituirt hat — erlauben, ſoll Jeder dem oben bezeichneten idealen Bilde des Menſchen näher gebracht werden; mit Einem Worte, jedes paſſive Glied des Gemeinweſens ſoll vor ſeiner activen Betheiligung an demſelben dazu gemacht werden, was es einerſeits ſeinen natürlichen Anlagen, Fähigkeiten und Neigungen nach, andrerſeits — und dieſer Punct darf nicht überſehen werden — was es nach den beſtehenden Verhältniſſen, unter denen es leben und wirken ſoll, nur irgend werden ſoll. Deßhalb iſt Jeder zunächſt desjenigen Grades von Humanitätsbildung bedürftig, welcher in derjenigen Lebensſphäre, in welcher er ſich als actives Mitglied des Gemeinweſens bewegen ſoll, mobil geworden iſt.

So wie aber die Fachbildung die jedem Einzelnberufe beſondere war, ſo iſt die Humanitätsbildung die allen Fächern und jeglicher Berufsart allgemeine. Es kann und darf nicht verſchiedene Arten von Humanitätsbildung geben, wie es verſchiedene Arten von Fachbildung gibt; aber die Lebensverhältniſſe bedingen es, daß es verſchiedene Grade derſelben gebe. Nicht alle Menſchen nämlich ſind von Natur gleich begabt und gleich fähig, ein gewiſſes Maß allgemein wiſſenswerther Kenntniſſe in ſich aufzunehmen, noch weniger einen gleich hohen Grad von formaler Bildung an ſich zu verwirklichen. Und geſetzt, die Menſchen wären zu dem Einen und dem Andern gleich fähig und bereit: ſo würden doch die Mittel und Kräfte der Einzelnen, ſo wie des Gemeinweſens nicht ausreichen, um allen Gliedern des Staates dieſen gleich hohen Grad der allgemeinen Bildung zu gewähren. Die weitere Unterſuchung, ob die Realiſirung des philanthropiſchen Vorſchlages gewiſſer Idealiſten, allen Söhnen des Vaterlandes auf Koſten des Gemeinweſens eine gleiche öffentliche Erziehung zu geben, abgeſehen von ſeiner Unausführbarkeit, überall zum Heile des Gemeinweſens und ſeiner Glieder gereiche, gehört nicht weiter hierher.

Das Gemeinweſen hat dafür geſorgt, daß öffentliche Bildungsanſtalten vorhanden ſind, auf welchen jede der drei obigen Volksclaſſen die ihr nöthige humane Bildung gewinnen kann. Der Staat trägt auch Sorge dafür, daß von jedem Mitgliede des Gemeinweſens wenigſtens

Digitized by Google

eine dieſer verſchiedenen Bildungsanſtalten beſucht worden ſei, überläßt es aber der freien Wahl, ſo wie den Mitteln der einzelnen Staatsbürger, nach eigenem Belieben diejenige Anſtalt zu wählen, in welcher bloß ein Minimum dieſer Bildung gewährt wird, oder eine andre, auf welcher ein höherer Grad oder gar ein Maximum von Humanitätsbildung gewonnen werden kann. Je nach den Leiſtungen ſolcher Bildungsanſtalten können nun recht viele Zwiſchenſtufen vom Minimum bis zum Maximum hin, die eine immer über der andern vorgeſtellt werden. Gemeinhin aber pflegt man drei Hauptſtufen feſtzuhalten, welche den oben angegebenen drei Volksclaſſen parallel gehen; es ſind die Volksſchulen, die Bürgerſchulen, die Gymnaſien. Die Volksſchule gewährt das Minimum von Humanitätsbildung und iſt vom Staate für die Claſſe der Arbeiter berechnet. Worauf dieſes Minimum zu reduciren ſei, gehört nicht weiter in den Kreis unſerer Unterſuchung. Die Bürgerſchule iſt für den Handwerksſtand berechnet und muß in ihren Leiſtungen ſich den Bedürfniſſen der gewerbstreibenden Claſſe bequemen, d. h. muß ſo viel humane Bildung gewähren, als unter den Gebildeten dieſer Volksclaſſe mobil geworden iſt. Das Gymnaſium endlich hat die Aufgabe, das Maximum einer allgemeinen Volksbildung in ſo weit zu vermitteln, als dieſe allgemeine Bildung unter den ſogenannten gebildetſten Ständen dieſes Volks aller und jeder Fachs- und Berufsbildung gegenüber Wirklichkeit gewonnen hat.

Es iſt hierbei eine unabweisliche Anforderung des Gemeinweſens, daß jede höhere Stufe der Humanitätsbildung die Bildung aller unteren in ſich aufgenommen und zerſetzt habe, alſo immer als eine Erweiterung und Fortentwickelung der unteren Stufen angeſehen werden könne. Es kann ein Gemeinweſen nicht beſtehen, in welchem die Humanitätsbildung des Arbeiters und des Handwerkers eine ſpecifiſch andere wäre als die des Gelehrten und des Künſtlers, ſo daß etwa die Bildung der unterſten Volksclaſſe nur eine religiöſe, die der mittleren eine ausſchließlich naturwiſſenſchaftliche, die der oberſten etwa eine ausſchließlich antik-hiſtoriſche ſei. Glücklicher Weiſe gibt es in unſerem gebildeten Europa keine privilegirte Kaſten mehr, wenn auch Zunft- und Kaſtengeiſt noch überflüſſig trotz aller jüngſthin über ihn verhängten Achtserklärungen. — Alle Volksclaſſen leben bei einander, verkehren mit einander und bilden unter einander einen und denſelben ſocialen Verband. Nun iſt aber gerade die gemeinſame Humanitätsbildung aller Individuen das geiſtige Band, welches die Individuen aller Volksclaſſen unter einander verkettet, in ihr wuchern die Wurzeln ihres gemeinſamen Glaubens und ihrer gegenſeitigen Liebe, in ihr finden ihre Wünſche und ihre Hoffnungen ihren gemeinſamen

Digitized by Google

Brennpunct. Jeder geiſtige und gemüthliche Verkehr der Menſchen mit und unter einander iſt durch ſie allein erſt möglich. Nähmen wir dagegen den umgekehrten Fall an, das Gymnaſium vermittle eine antik-hiſtoriſche, die Bürgerſchule eine naturwiſſenſchaftliche, die Volksſchule eine religiöſe Bildung, wo blieben dann noch die Mittel zur Verſtändigung über die gemeinſamen Intereſſen, wo die Mittel zur Ausgleichung der Differenzen? Die Volksclaſſen, in ſolcher Weiſe vorgebildet, ſtünden in ihrem Thun und Treiben neben einander wie die Arbeiter am Thurme zu Babel.

Da es nun aber weder ausführbar, noch einmal wünſchenswerth iſt, daß jedes Glied des Gemeinweſens ein gleiches Quantum von allgemeiner Bildung in ſich zerſetzt habe, doch aber der gebildetere Staatsbürger keine ſpecifiſch andere Humanitätsbildung genoſſen habe als der minder gebildete, ſo folgt hieraus für die Einrichtung der deutſchen Bürgerſchule zunächſt: ſie muß den ganzen Curſus der Volksſchule in ſich aufnehmen, ſie zerſetzt dieſen Bildungsſtoff nach ihrer Weiſe und erweitert ihn nach Mitteln und Kräften. Ebenſo muß das Gymnaſium den ganzen Lehrſtoff der Bürgerſchule in ſich aufnehmen, ihn aufs neue erweitern und vervollſtändigen, um die den intelligenteſten Kreiſen des Volkslebens angemeſſene Bildung zu gewähren, als in welchen Kreiſen die dem Gymnaſium anvertrauten Zöglinge ſpäter zu leben und zu wirken beſtimmt und berufen ſind. Durch eine ſolche Einrichtung iſt kein Staatsbürger von der allgemeinen höheren und höchſten Volksbildung von vorn herein ausgeſchloſſen, der Sohn des ärmſten und niedrigſten hat mit dem Sohne des reichſten und vornehmſten gleiche Berechtigung, das Gymnaſium zu beſuchen, und der Staat muß die Mittel finden, dem Hülfsbedürftigen, vorausgeſetzt daß ausgezeichnete Anlage ihn zum Beſuche des Gymnaſiums befähigen, den Eintritt in daſſelbe durch Unterſtützungen zu erleichtern.

Durch eine ſolche Auffaſſung der Sachlage iſt die Stellung gefunden, welche das deutſche Gymnaſium anderen Bildungsanſtalten gegenüber in unſerem Gemeinweſen einnehmen ſoll, in ihr iſt die Tendenz angegeben, für welche es arbeiten ſoll. Wir faſſen Alles in folgende Sätze zuſammen:

1. Das deutſche Gymnaſium iſt eine Anſtalt für allgemeine höhere Volksbildung; alſo keine Fachanſtalt.
2. Das deutſche Gymnaſium will ein Maximum von Humanitätsbildung bei der deutſchen Jugend vermitteln; das Gymnaſium iſt alſo keine Volks- und keine Bürgerſchule.
3. Das deutſche Gymnaſium findet die Löſung ſeiner Aufgabe in der Gewährung einer möglichſt tüchtigen

Digitized by Google

formalen Bildung, zugleich aber in der Gewährung solcher solider Kenntnisse, welche ein unabweisliches Bedürfniß in dem geselligen Verkehr der intelligenteren deutschen Volksclassen geworden sind; das Gymnasium arbeitet also weder ausschließlich für formale Bildung, noch vermittelt es eben so ausschließlich eine antik-historische.

4. Das deutsche Gymnasium will die Erwerbung der eben bezeichneten soliden Kenntnisse deßhalb, weil es in ihnen die Trägerinnen der in dem höheren Volksleben mobil gewordenen Humanitätsbildung gefunden und anerkannt hat; das deutsche Gymnasium arbeitet nicht im Interesse rein materieller Zwecke, das deutsche Gymnasium ist keine Realanstalt.

Wenn Reformen des deutschen Gymnasiums angebahnt werden sollen, so haben wir hier die Basis ermittelt, auf der der Neubau aufgeführt werden muß, und wenn Principien gesucht werden für die Einrichtung der Lehrverfassung, des Lehrplans und der Lehrmittel, so bilden die aufgestellten Forderungen zu allen diesen Sätzen die Prämissen. Wer noch in dem Vorurtheile befangen ist, das deutsche Gymnasium sei eine Vorbereitungsanstalt für die Gelehrtenkaste, und wer nicht begreifen gelernt hat, daß die Gegenwart noch andere solide Kenntnisse als ein Gemeingut für die intelligentere deutsche Volksclasse begehrt als diejenigen, welche in einer längst verklungenen, wenn auch noch so glorreichen Vergangenheit wurzeln, dem möchte schwerlich die gebildete Mitwelt einen Legitimationsschein einhändigen, welcher ihn zum Reformator der deutschen Gymnasien bestellen und ermächtigen könnte. Wer andrerseits keine höheren Lebensinteressen kennt und anerkennt als materielle, wem Reichthum und Wohlstand das ausschließliche Ziel seiner Bestrebungen sind, wer die Vermittelung von Klugheit, Schlauheit und industrieller Gewandtheit bei der deutschen Jugend für die besten Garantien hält, dem Volke die höchsten Güter des Lebens zu sichern, der möchte noch weniger zum Reformator einer Anstalt berufen sein, welche bei allen ihren Fehlgriffen und Verirrungen, doch ihre wahre Tendenz, für ächte Humanität zu arbeiten, nie vergessen hat.

Parchim, April 1848.

Digitized by Google

Zusatz des Herausgebers.

Der Druck, mit welchem der trostlose Gang unsrer öffentlichen Dinge seit einigen Monaten wenigstens auf meinem Gemüthe lastet, hat mir nicht gestattet, über einige kürzlich erschienene Schriften zur Schulreform — vom Verfasser der vorstehenden Abhandlung, von Dir. Scheibert in Stettin [„Das Wesen und die Stellung der h. Bürgerschule"], von Dir. Rothert in Lingen, von dem Dresdener Gymnasialverein u. s. w. — meine Meinung zu äußern. Da es aber immer viele Leser gibt, die dem Herausgeber einer Zeitschrift diejenigen Ansichten, welche in der Zeitschrift geäußert werden, als eigene zuschreiben, so erlaube ich mir eine kurze Bemerkung zu folgender Stelle der obigen Abhandlung:

„Das deutsche Gymnasium arbeitet nicht im Interesse rein materieller Zwecke; das deutsche Gymnasium ist keine Realanstalt."

Die deutsche sog. Realschule arbeitet eben so wenig im Interesse rein materieller Zwecke; die deutsche sog. Realschule ist keine Realanstalt, wenn man dieses Wort im Sinne des Herrn Steffenhagen nimmt.

M.

Digitized by Google

Deutsche Stilübungen in den höhern Bürgerschulen.

Von Dr. J. M. Jost in Frankfurt a. M.

1.

Allgemeine Bemerkungen.

Einige Vorerinnerungen halte ich für nöthig, um Mißverständnissen vorzubeugen.

Ich nenne Stilübungen die Versuche der Schüler und Schülerinnen, gegebene oder selbstgewählte Gedanken schriftlich darzustellen und zu entfalten. Von Redeübungen, welche in unsrer Zeit eine besondere Einrichtung und einen neuen Kraftaufwand beanspruchen, will ich hier nicht sprechen; dieser Unterricht beruht auf andern Beobachtungen und Bedingungen, und die Anordnungen und Behandlungsweisen desselben bedürfen noch vielseitiger Erörterung.

Wenn unsre Betrachtung sich auf höhere Bürgerschulen beschränkt, so hat das seinen Grund keineswegs in der Scheidewand, welche bisher die Schulen nach Ständen aus einander hält, sondern in der Natur der gegebenen Verhältnisse, welche sich von selbst bilden. Wenn auch keine Eintheilung von Seiten übergeordneter Behörden beliebt wird, so entstehen durch die unvermeidlichen Lebensstellungen in jeder zahlreichern bürgerlichen Gesellschaft Schulen, denen bei übergroßer Menge der Schüler und geringem Einkommen, und daher verhältnißmäßig wenigen Lehrern nur Elementarunterricht zu leisten gestattet ist, während andere durch reichliche Stiftungen oder laufende Beiträge die Classen vervielfachen, eine angemessene Anzahl Lehrer ansetzen und tüchtige Kräfte erwerben können, wodurch hinwiederum die Jugend eine umfänglichere und durchgreifendere Bildung zu erwarten hat.

Diese Unterschiede sind nicht zu tilgen, denn sie sind die Wirkung und zum Theil wieder die Ursache wohlthätiger Abstufungen der menschlichen Gesellschaft. Nur keine Standesschulen! Nur Berechtigung für jeden, überall seiner Kinder Bildung zu erstreben, wohin die Verhältnisse, Vermögen oder andere günstige Umstände oder ausgezeichnete Anlagen die Jugend mit Aussicht auf Erfolg verweisen.

Unter höheren Bürgerschulen verstehen wir hier Bildungsanstalten für Knaben oder Mädchen, in welchen eine umfassende freie Geistesbildung erzielt werden soll, ohne Rücksicht auf einen bestimmten Beruf, oder auf eine nachherige noch höhere Schule, wie etwa auf polytechnische Anstalten oder Akademien.

Digitized by Google

Es ist klar, daß ein und derselbe Unterrichtsgegenstand sich wesentlich anders gestaltet in Elementarschulen als in den höheren Bürgerschulen, und daß sie nicht quantitativ, oder vielmehr im Grade der Vollkommenheit, so zu sagen in der Intensität, sondern qualitativ sich unterscheiden.

Wie sehr auch in Elementarschulen das Element der formellen Bildung die Methode durchdringen muß, so kann dort als eigentliches Ziel im Durchschnitt nur eine gewisse Fertigkeit erreicht werden. Das Leben drängt mit seinen Bedürfnissen, das Kind darf nicht allzulange aufgehalten werden, es muß bald in die Lehre oder in die Arbeit, wo es am Ende förderlicher ist, gut lesen, schreiben, rechnen und seine Gedanken mittheilen zu können, und endlich mit den wichtigsten Naturproducten, Naturgesetzen und sittlichen Grundlehren bekannt zu sein, als in jedem vorkommenden Falle auch außer der beschränkten Sphäre seiner Wirksamkeit ein Urtheil zu haben und über dem Erwerb dieser Bildung jene Fertigkeiten und unerläßlichen Begriffe zu entbehren, welche offenbar das geeignetste Mittel zum Fortschreiten in praktischer Thätigkeit sind. Man strebt freilich beides zu vereinigen; aber bei der Menge der Schüler, der Kürze der Zeit, den vielfältigen Störungen und Unterbrechungen und den im Ganzen nur sparsam ausgestreuten Anlagen, darf man zufrieden sein, wenn im Allgemeinen die Fähigkeiten so weit geübt werden, daß der junge Mensch die wesentlichsten Kenntnisse und Fertigkeiten mit ins Leben nimmt.

Hiernach meine ich auch schon die Elementarclassen der sogenannten höhern Bürger- und der Töchterschulen (ein ungeschickter Ausdruck, für den ich keinen andern habe!) von Elementarschulen gänzlich unterscheiden zu dürfen. Der Geist des Unterrichts muß hier schon von unten herauf, sowohl was die Gegenstände betrifft als in der Behandlungsweise, hauptsächlich das Formale im Auge haben, indem die Voraussetzung gelten darf, daß alle positiven Kenntnisse und Fertigkeiten den Schülern dieser Classen, die in Zeit, Hülfsmitteln und mitwirkenden Lebensverhältnissen minder beschränkt sind, großentheils durch die Dauer und das lebhaftere Interesse und die weit stärker angeregte Selbstthätigkeit hinlänglich werden angeeignet werden.

Wenden wir diese Bemerkung auf den Unterricht oder die Uebung im schriftlichen Ausdrucke der Gedanken an, so leuchtet ein, daß der aufgestellte Unterschied hier ganz besonders hervortritt. In jeder andern Schulübung wird die Ueberschreitung der Grenzen nicht gerade nachtheilige Folgen haben. Gibt man den Schülern der Elementarschule mehr Unterricht in Geschichte, Naturkunde, Geographie, Mathematik, als die

Digitized by Google

Mehrzahl faſſen oder jemals irgendwie anwenden kann, ſo hat man nur Zeit verloren, allenfalls die Aufmerkſamkeit der Jugend geſchwächt, und bei Einzelnen vielleicht auch den Dünkel höhern Wiſſens erregt; aber in der Lebenspraxis wird der Schüler doch ſich bewegen können, denn in dem erweitertern Unterricht liegt der engere mit inbegriffen. Der Schüler, welcher algebraiſche Gleichungen löst, berechnet auch einfache Proportionalſätze, und der, welcher menſchliche Figuren zeichnet, kann leicht gewerbliche Muſterzeichnungen entwerfen. Ganz anders verhält es ſich mit Stilübungen; hier zeigt ſich ein unleugbarer Unterſchied zwiſchen dem Gebrauche der Sprache für das Bedürfniß und der künſtlichen Anwendung derſelben zur Darſtellung des Schönen. Die Sprache der feinern Bildung und die der höhern Wiſſenſchaft unterſcheidet ſich von der des täglichen Lebens nicht bloß in dem Umfange und in der ſorgfältigern Zuſammenſtellung, ſondern ſie iſt ſo ſehr in Form und Weſen eine andere, daß ſie faſt ſich gegenſeitig ausſchließen, und daß eine beſondere Kunſt dazu erforderlich iſt, denjenigen, welchen die durchgebildetere Ausdrucksweiſe und gar die wiſſenſchaftliche Form fern ſteht, den Inhalt der durch höhere Schreibarten verbreiteten Gedanken in ſogenanntem populärem Vortrage zugänglich zu machen, der übrigens dennoch ſich in Form und Weſen noch über die alltägliche Umgangs- und Geſchäftsſprache erhebt.

Man hat dieß ſchon öfters unſrer Sprache zum Vorwurf gemacht; man hat es bedauerlich gefunden, daß eben nicht die eigentliche Volksſprache, wie in andern Völkern angeblich es der Fall ſei, auch in der Kunſt und Wiſſenſchaft angewendet werde, und dieſe bei uns vielmehr eine Geſchraubtheit zeige, die zu den geſchmackloſen Formen der Zopfzeit gehöre, und von welcher wir endlich unſre Schriftſtellerei befreien müſſen. Wir theilen die Grundanſicht nicht, wenn gleich wir die Ausartung gewiß ebenfalls verwerfen; wir geben aber auch nicht zu, daß es bei andern Völkern nicht eben ſo ſich verhalte, wie bei uns; daß wir es nicht ſo wahrnehmen, liegt nur an dem Umſtande, daß wir fremde Sprachen nur eben von der Seite kennen lernen, wie ſie in Büchern und im gebildeten Tone ſchon entwickelt erſcheint. Im Leben der Völker findet ſich derſelbe Unterſchied.

Die alltägliche Sprache des Lebens und des einfachen Verkehrs, ſofern zu deſſen Betrieb nicht viele Kenntniſſe und weitläufige Verſtändigung gehören, hat nicht nur einen ſehr geringen Umfang, ſondern auch eine gewiſſe formelle Starrheit, welche das raſche Verſtändniß erleichtert; ſie iſt eben nur ein Mittel, einander ſchnell das Nöthige mitzutheilen, und zwar ſo, wie es jedem mundgerecht iſt, oft ſogar verderbt, halb verſchluckt, elliptiſch, nicht dem Begriffe angemeſſen, ſondern zufällig

Digitized by Google

oder durch Gewohnheit einmal so eingeführt, — eine Abweichung davon, wäre sie noch so richtig, zart, geschmackvoll, würde ins Lächerliche fallen, geziert erscheinen, jedenfalls nicht zweckmäßig befunden werden. Die Stilübungen sollen aber den Schüler nicht nur dahin bringen, den Umfang der Sprache zu kennen und zu benutzen, sondern sich der schönen Formen derselben zu bedienen, um Gedanken und Empfindungen gefällig und schön darzustellen. Ein tüchtig geübter Stilist könnte die hier ihm geläufig gewordene Ausdrucksweise auf Lebensverhältnisse im geschäftlichen Verkehr nicht übertragen, so wenig wie ein sogenannter Geschäftsstil sich zur Darstellung des Schönen eignet. Die Erfahrung bestätigt auch, daß beide Ausdrucksweisen ganz und gar aus einander gehen, und daß oft der trefflichste Schriftsteller vergeblich sich abmüht, um eine einfache Anzeige oder Mittheilung gut abzufassen, so wie der Ungebildete, trotz vielfältiger Vorbilder, die größte Mühe hat, nichtgewöhnliche Gedanken erträglich auszudrücken. — Es versteht sich, daß ein wohlgeübter Stilist leicht dahin gelangen kann, sich die Formen des Lebens anzueignen, und daß er sogar einen Einfluß auf deren Verschönerung geltend machen wird; aber beide Ausdrucksweisen sind specifisch verschieden. Das ist selten recht erkannt worden, aber viele empfinden es, und weil es nicht gehörig erwogen worden, wird der Gegenstand selbst beim Unterricht mehr nach zufälligen Eingebungen behandelt, als nach Grundsätzen, und eben darum sehen wir uns auch vergebens nach Erfolg um.

Man wird uns eine, übrigens nicht sehr große, Anzahl von Handbüchern über Stilübungen nennen, in welchen Grundsätze entwickelt und Themata angegeben sind, die denselben entsprechen sollen (wir selbst haben auch einen Beitrag geliefert); allein durchschnittlich wird man in der Ausübung wahrnehmen, daß die Stoffe in sehr seltenen Fällen nur wirklich den formalen Zweck erzielen können, und daß die Art ihrer Behandlung keineswegs einem klaren Plane folgt.

Bedarf es noch der Beweise, daß dieses kein subjectives Urtheil, sondern aus dem Leben gegriffen sei? Fraget euch selbst, ihr Lehrer, wie viel ihr in Beziehung auf Stil der Schule verdanket? Wer von uns, selbst den jüngern Lehrern, welche innerhalb der letztern Decennien nach den neuern Methoden geübt worden, schaut nicht mit einem gewissen Lächeln auf die Schulversuche zurück? In allen andern Schulheften, wenn sie noch zur Hand sind, wird sich's zeigen, daß der Stufengang der Arbeiten mehr und minder richtig nach der Tragfähigkeit berechnet und geordnet war, und daß ein Fortschritt in der Sache selbst lag und sich rechtfertigt. Die Stilübungen allein werden ein Gefühl des Bedauerns über falsch angewendete Kräfte und über verlorene Zeit erwecken.

Digitized by Google

Was wir als Sachkenner empfinden, das gibt ein bloßes Naturgefühl der Jugend ein, und darauf ist ein starkes Gewicht zu legen. Für alle Gegenstände des Unterrichts kann selbst die minder befähigte Jugend gewonnen werden, und kaum hat die Kindheit die ersten Schwierigkeiten überwunden, so wächst zusehends das Kraftgefühl, und die Lust und der Wetteifer steigern die Regsamkeit. Wir sehen daher sehr häufig, daß die Thatkraft die mangelnden Anlagen ersetzt und die anfangs wenig versprechenden Kinder sehr achtungswerthe Kenntnisse erlangen, und durch diese Grundlage auch die Fähigkeit stärken und vervollkommnen. Mit den Stilübungen allein ist dieß nicht der Fall. Abgesehen davon, daß hier die Fähigkeiten überhaupt sich seltener vorfinden, zeigt sich je weiter hinauf im Allgemeinen desto weniger Lust, und ich möchte nach den Erfahrungen, die ich als Schüler, und welche eine große Menge meiner Berufsgenossen mit mir als Lehrer gemacht, hinzufügen, eine Schwerfälligkeit und Verdrossenheit sogar, welche am allersichersten andeutet, daß hier etwas der Natur selbst widerstreben müsse. Unmöglich aber ist dieß die Forderung, seine Gedanken auszusprechen; denn die Jugend theilt sich ja gerne mit, und wenn auch längere Reden nicht ihre Sache sind, so ließe sie sich schon für freiere Auslassungen über entsprechende Aufgaben gewinnen.

Was hier hinderlich einwirkt, liegt offenbar in der Art, wie die Jugend angeleitet wird. Wir machen ja dieselbe Erfahrung bei positiven Unterrichtsgegenständen; eine und dieselbe Classe langweilt sich bei Geschichte, Geographie, Naturkunde, Mathematik, und ein andrer, ja sogar derselbe Lehrer kann für dieselben Gegenstände Theilnahme erwecken, wenn er es nur versteht, die rechte Form zu treffen, wie derselben Classe Aufmerksamkeit und Lust zur Selbstthätigkeit einzuflößen ist.

Die Folge der geringen Theilnahme für Stilübungen ist, selbst da, wo sie ordnungsmäßig angefertigt werden, ein sichtlicher Zwang im Ausdruck, öfters eine Monotonie der Darstellung und stetige Gleichmäßigkeit in der Form, welche, statt die geistige Bewegung geschmeidig und gelenk zu machen, nur hemmend einwirkt, öfters auch eine geschmackwidrige Gesuchtheit und Ueberladung; was denn späterhin die Nothwendigkeit hervorruft, sich der Fesseln wieder zu entschlagen, deren Eindrücke oft unvertilgbar sind.

Ein Blick ins Leben genügt, um uns zu überzeugen, wie wenig die Schule hier leistet, wo doch eigentlich nur dasjenige zu üben wäre, was die Natur jedem mehr oder minder zutheilt: Richtiges Denken, richtiges Darstellen und Streben nach schöner Form.

Digitized by Google

Berechnen wir einmal, wie viele Zeit auf dieſe Uebung verwendet wird, die doch augenſcheinlich noch durch jeden andern mündlichen Unterricht und damit verbundenes Lernen oder Ausarbeiten ſtarke Unterſtützung findet, — müßte man nicht mit Recht erwarten, daß auch die Mindeſtbegabten einen gewiſſen Grad von Fertigkeit und Gewandtheit erlangen, wenigſtens um nicht unlogiſch oder abgeſchmackt und unbeholfen zu ſchreiben? Betrachtet man aber eine Anzahl von Briefen und ganz abſichtsloſen ſchriftlichen Aeußerungen, die aus der ſogenannten gebildeten Welt herrühren, oder gar gekünſtelte Aufſätze in Tagesblättern, wo die Abſicht ſchön zu ſchreiben durchſchimmert, ſo möchte man glauben, die Schule widmete dieſer Seite menſchlicher Bildung gar keine Aufmerkſamkeit!

Freilich ſind, wie über alles Andere, auch hier Handbücher und Hülfsmittel zur Auswahl da, und der Beweis iſt gegeben, daß die Schule es für Pflicht erachtet, ſich der Sache anzunehmen; aber ſelbſt die Muſterſtücke, und zwar diejenigen, welche der Jugend als Verſuche zur ſchulgemäßen Löſung mancher Aufgabe vorgelegt werden, ſind im Allgemeinen vollgültige Beweiſe, daß die Meiſter nur handwerksmäßig arbeiten und die geſchmackloſeſte Ziererei für ſchön halten! — Darin iſt ſehr oft der Grund des Widerwillens zu ſuchen, den die Jugend gegen die Unnatur empfindet, wie gegen Wortcomplimente und den geſelligen Zwang der Puderzeit und der ehemaligen Schnörkel in Anzug und Betragen.

Vielfach hört man nach ſolchen Erfahrungen die Behauptung aufſtellen und vertheidigen, der gediegene Stil ſei überall nur der Erfolg guter Naturanlagen, und werde da, wo die glücklichen Fähigkeiten vorhanden ſind, von ſelbſt gewonnen, dagegen aber bei denen, welche minder begabt ſind, alle Uebung nichts ausrichte. Man unterſtützt dieſe Meinung durch einen Blick auf die andern freien Künſte, in welchen ebenfalls nur der Genius etwas Vorzügliches ſchafft. Allerdings, wenn die Schule ſich's vorſetzte, claſſiſche Schriftſteller zu bilden, wäre der Vergleich richtig und die Behauptung an ihrem Orte; ja, es würde eine Schule hierin noch viel weniger leiſten als die Maler-, Muſiker-, Bildhauerſchulen oder Akademien, wo mindeſtens die mechaniſche Kunſt immer bis zu einem gewiſſen Grad von Fertigkeit gebracht und jedenfalls guter Geſchmack verbreitet werden kann. Allein das iſt ja nicht die Abſicht der Schule. Sie ſoll ja nur es dahin bringen, daß der Ausdruck in jeder Hinſicht dem Gedanken und dem Gefühl des Schönen entſpreche, und daß der Gedanke richtig gefaßt und geordnet werde, um eben für den Ausdruck, der überdieß im Leben beſtändig geübt wird, einen geeigneten Stoff darzubieten, und die ſchönſte Form zu finden. Die Naturanlage, welche

Digitized by Google

hierzu gehört, besitzt jeder, und ist nur, wie alle geistigen und körperlichen Kräfte, mehr oder minder stark, mehr oder minder entwickelt.

Börne geht gar noch weiter. Er sagt irgendwo, er habe es stets lächerlich gefunden, die Jugend mit Stilübungen zu beschäftigen; der Stil sei der Mensch (wie Buffon gesagt habe), sei der Ausdruck der Gesinnung, des Charakters. Nur wer einen bestimmten ausgeprägten Charakter besitze, der habe auch einen Stil; Cicero's Schreibart sei nicht Stil, wohl aber die eines Cäsar, eines Tacitus. Wir wollen dieses Paradoxon (weiter ist doch am Ende dieses Urtheil nichts, da es von völlig einseitiger Ansicht des Begriffes vom Stil ausgeht) nicht angreifen, vielmehr dem edeln Kämpfer für Menschenrechte noch besonders nachrühmen, daß auch er einen Stil in diesem Sinne hatte, welcher so ganz der Ausdruck seiner unerschütterlichen Gesinnung ist, — aber das werden wir ihm nicht zugeben, daß unsere Bemühungen, wofern sie nur dem Zwecke gemäß eingerichtet sind, lächerlich oder vergeblich seien. Der Charakter ist individuell, folglich auch der ihn ausdrückende Stil; von dieser Seite ist der Stil auch nicht Kunst, sondern volle Natur, und seine Correctheit und Schönheit ist keine objective, sondern subjectiv sowohl in der Aeußerung wie in der Anerkennung. Was wir erstreben, ist die Ausbildung einer allgemeinen Fähigkeit an objectiven Uebungen zu objectiven Fertigkeiten, eine möglichst umfängliche selbstbewußte Befähigung bis zu dem Grade der Selbständigkeit, auf welchem der spätere Weltbürger mit der vollen Kraft ausgestattet ist, sich der Sprache zum gewandten und gefälligen Ausdruck seiner Gedanken zu bedienen.

2.

Begriff des Unterrichts in Stilübungen als Gegenstand der Schule.

Nach Ausscheidung der für die einfache Elementarbildung nöthigen Uebungen im Ausdruck, und Angabe des Zweckes, den wir in den höheren Bürgerschulen verfolgen sollen, möchte es scheinen, als sei die Aufgabe, welche wir uns stellen, leicht erkennbar und eine Uebereinstimmung im Verfahren desto eher zu erwarten. Die Erfahrung spricht dagegen. Nirgends zeigt sich eine größere Unsicherheit im Verfahren, nirgends mehr Willkür und Mangel an zuverlässigem Stufengange als bei diesem Unterrichtsgegenstande. Der Grund davon ist ohne Mühe zu erkennen. Er liegt darin, daß hier kein eigentlicher Stoff gegeben ist und die ganze Bildung von innen heraus kommen muß, während jeder andere Unterricht seinen bestimmten Stoff hat, welcher nur dem Zwecke gemäß geordnet werden muß.

Digitized by Google

Die Nothwendigkeit der Stilübungen sieht jeder Lehrer ein, der oben ausgesprochene Zweck ist jedem begreiflich, aber die Art, wie derselbe zu erreichen sei, kann nicht objectiv nachgewiesen werden, so lange nicht das innerste Wesen der Stilübungen als Gegenstand des Schulunterrichts ins Klare gebracht ist. Diese Erkenntniß vermissen wir in bei weitem den meisten Schulen, und diesem Umstande schreiben wir den schwachen Erfolg zu.

Man betrachtet die Aufgabe der Schule gewöhnlich als gelöst, wenn der Jugend allerlei der Bildungs- und Altersstufe einer Classe angemessen erscheinende Objecte zur Behandlung vorgelegt werden, und man in dieselben, was Stoff und Form betrifft, einige Mannigfaltigkeit zu bringen sucht. Da theoretisch hier nicht viel, oder gar nichts geleistet werden kann, so bleibt aller Erfolg den Anlagen und der Selbstthätigkeit überlassen. Allein die größere Mehrzahl der Schüler empfindet weder die rechte Lust, noch die Aufmunterung von außen, wird vielmehr durch das Mißlingen der ersten Versuche entmuthigt, und nur äußerst Wenige stärken ihre Kraft und ihre Zuversicht, um in der höhern Classe noch bessere Arbeiten hervorzubringen. Die Zurückgebliebenen kommen niemals nach, wofern nicht ein zufälliger Umstand plötzlich die Anlagen weckt, wie es öfters bei jungen Leuten vorkommt. Was hat nun die Schule hier bewirkt? Verlorene Zeit und Mühe. Sie hat Gelegenheit zur Entwickelung der Einzelnen gegeben, das aber leistet jeder Privatunterricht besser, denn dieser kann mit dem Einzelnen Schritt halten. Die Schule muß wo möglich alle Schüler weiter führen, und nicht bloß Gelegenheit zum Lernen darbieten, sondern positiv auf die Masse einwirken.

Aber wir behaupten geradezu, daß im vorliegenden Falle die Schule selbst den Mangel an Fortschritten verschuldet, daß diese Art der Behandlung den Gang der Geistesbildung hemmt, weil sie, anstatt die natürliche Kraft zu entwickeln, etwas Unnatürliches fordert. Der zu erreichende Zweck ist doch augenscheinlich die Befähigung, *eigene* Gedanken richtig und schön darzustellen, nicht etwa über *gegebene Themata* allerlei Ausarbeitungen zu machen; denn diese Uebung liegt der Schule ganz fern und wird in der Geschäftspraxis ohne weiteres Kopfbrechen durch Nachahmung und einige Fähigkeit gewonnen. Wie läßt sich's nun denken, daß durch eine Anzahl aufgezwungener Ausarbeitungen die Originalität erstarken soll, welcher man von Anfang an keinen Spielraum gönnt, als in wie weit sie die Schranken von selbst durchbricht? Man erzählt z. B. dem Kinde eine Fabel, ein Geschichtchen, und fordert von ihm dieselbe nachzuerzählen. Hierbei wird der Lehrer leichtes Spiel haben, aber wiefern erstarkt die Kraft der Kinder? Die Wenigen, welche

Digitized by Google

einigen Erfindungsgeist haben, werden, unterstützt vom Nachahmungstrieb, die Aufgabe lösen, die übrigen werden unter schmerzlichen Geburtsqualen elende Stümperei hervorbringen. Sind etwa die Glücklichern wirklich fortgeschritten? sind sie nach dreißig bis vierzig Versuchen der Art fähiger, eigene Gedanken auszudrücken? Keineswegs. Sie waren bereits mit dieser Kraft ausgerüstet und sind höchstens um einige Ausdrücke reicher geworden. Die Aufgaben haben sie aber nur in so weit gelöst, als sie es verstanden, das gegebene Thema sich anzueignen, d. h. in sich selbst die Lust zu empfinden, eine hübsche Erzählung Andern wieder zu erzählen. Diese Lust selbst ist etwas Widernatürliches; denn Kinder erzählen nicht wie Schriftsteller, allgemein, behufs der Darstellung des Schönen, sondern nur nach wirklichen Anregungen, bestimmten Personen gegenüber, und nur Erlebtes, was sie wesentlich anspricht. Man wird sich hiervon leicht überzeugen, wenn man wahrnimmt, wie viele Kinder, welche zufällig in der Lage sind, öfters mit Andern Briefe zu wechseln, um sich gegenseitig, was sie erleben, mitzutheilen, weit eher zu einem gesunden Stil gelangen, als selbst die fähigern Schüler nach 7—8jähriger Schulübung.

Die Schule erstickt mit ihrer bisherigen Anleitung die Originalität, und ich wage hinzuzufügen, daß junge Leutchen, welche mehrere Jahre in naturwüchsiger Unbefangenheit öfters ihre Gedanken recht lebhaft und mit steigender Vollkommenheit dargestellt haben, wenn sie ein oder zwei Jahre lang die Schule besuchen und nach gewohnter Weise gegebene Gedanken ausarbeiten, sehr bald ihre schönen Naturanregungen vermissen und dafür nach allerlei Flitter und Außenwerk haschen werden.

Stilübung ist nicht Schriftstellereiübung. Aber wenn sie es auch wäre, — welcher Schriftsteller schreibt denn wohl über Themata, um das Schöne zu schildern? Was erst von außen gegeben wird, das kann geschäftsmäßig dargestellt werden, das Schöne geht nur aus dem innern Leben hervor, und ein Object des dichtenden Geistes muß vorher auf die Seele tief eingewirkt haben, und der Eindruck muß so stark und nachhaltig sein, daß der Darstellende auch beim Leser hoffen darf Theilnahme zu finden. Wie kann nun der Lehrer erwarten, mit seinem kalten Thema einen solchen Eindruck zu machen, und wie kann er denken, daß das Kind die Voraussetzung einer Theilnahme beim Leser in sich tragen werde, da dasselbe vorher weiß, die ganze Theilnahme des Lesers werde die des Correctors sein, und der Erfolg ein paar rothe Striche? Also auch als schriftstellerische Kunst würde hier nichts erreicht, denn höchstens ein wenig Künstelei. Dazu bedürfte es so vieler Zeitverschwendung nicht, und die paar Begabten könnte man füglich sich selbst überlassen. Sie

Digitized by Google

werden lesen, und seiner Zeit, wenn der Genius in ihnen lebt, sich schon mitzutheilen wissen. Die Andern wird man auf diese Weise nicht flügge machen.

Hierzu kommt nun noch ein wesentlicher Umstand. Bei Vorführung der Gedanken will der Schreibende gewöhnlich nicht bloß anschauliche Objecte mittheilen, sondern auch Empfindungen, und zwar nicht bloß Gefühle des sprechenden Subjectes als Person, sondern die ganze Mannigfaltigkeit der wechselnden Eindrücke, wie sie mit der Folge der Anschauungen entstehen und die Seele lebhaft beschäftigen, so daß Sache und Gefühl in einer Wechselwirkung stehen, welche eigentlich das Interesse bilden, — was ist die Beschreibung einer Landschaft, eines Menschen, eines Hauses, eines noch so reichhaltigen Materiales, wenn nicht die Empfindung dessen, der die Anschauung zu schildern sich angeregt fühlt, in jedem Ausdruck mitspricht?

Nun hängt doch aber die Empfindung und ganz besonders auch deren Ausdruck, die Mittheilungslust, von der Seelenstimmung ab, in welcher der Sprechende sich befindet. Wie kann man denn nun diese Stimmung künstlich herbeiziehen oder einflößen? Und doch werden Themata gegeben, welche ganz besonders im Gebiete des Gefühles wurzeln! Z. B. Reden eines Feldherrn vor oder nach einer Schlacht; Beurtheilung historischer Charaktere; Empfindungen bei Naturerscheinungen u. s. w. Welche Aefferei! Man glaubt mitunter dem Zwecke näher zu rücken, wenn man etwas fordert, das mehr die Denkkraft übt. Dahin gehören Aufgaben, deren vollen Inhalt die Jugend aus sich selbst entwickeln muß, also: Definitionen wichtiger Begriffe, Erklärung und Anwendung gegebener Sentenzen, Aufdeckung der Einseitigkeit mancher Paradoxen, Ausführung sprüchwörtlicher Sätze, Betrachtung des Nutzens mancher Dinge oder Thätigkeiten, und allerlei Entfaltungen verwickelter Fragen (Abhandlungen). — Die Nützlichkeit dieser Uebungen, wenn sie richtig angegriffen werden, steht außer Zweifel, wenn von der Ausbildung des Scharfsinnes und logischer Durchführung die Rede ist. Sobald aber hierbei an Stilübung gedacht wird, darf man sicher sein, auf Abwege zu gerathen; denn wenn auch mit der Schärfe des Gedankens der Ausdruck gewinnt, so darf doch die Aufmerksamkeit des Schülers auf letztern alsdann nicht in ästhetischer Beziehung, sondern eigentlich nur in sofern hingelenkt werden, als derselbe möglichst genau dem Begriffe entsprechen muß. Wie schwer aber es sei, hierin zugleich auf Anmuth und Gefälligkeit Rücksicht zu nehmen, beweisen unsere Philosophen und besonders die ethischen Schriftsteller zur Genüge. Als Aufgabe zur schönen Darstellung würden solche Themata die geübteste Feder und die gereifteste Kunst

Digitized by Google

fordern. Selbst der Genius eines Herder, eines Goethe, vermag nur in den Augenblicken der Erleuchtung die philosophischen und insbesondere die ethischen Erscheinungen des Geistes mit einer poetischen Glorie umgeben zu malen, — und würde auf Bestellung nur armseliges Machwerk liefern, — und unsere Schüler sollen auf unser Geheiß plötzlich erleuchtet werden! Man verlangt vom Anfänger, vom unerfahrenen jungen Menschen auf Bestellung eine zu Erläuterungen angemessene poetische Erfindung zu machen, einen glücklichen Einfall zu haben! Man fordert eine Erzählung oder Fabel oder Gleichnisse zum Belege für Lehrsätze, oder die Aufführung mannigfacher und zutreffender Beispiele aus der Geschichte oder der Weltkunde, — und wundert sich dann, wenn die Geplagten dergleichen Zumuthungen verwünschen!

Der Schule fällt dieß um so mehr zur Last, als ein solches Verfahren beim Privatunterricht noch halb und halb nutzbar gemacht werden könnte, wenn der Lehrer den Begriffsumfang, die Anlage und die Neigung seines Schülers genau kennt und darnach sich richtet. Wer aber für viele Schüler zugleich Aufgaben ertheilt, welche im glücklichsten Falle nur Einzelnen zusagen können, der frevelt offenbar, indem er die Kräfte an unüberwindlichen Arbeiten sich zerreiben läßt. Auch die bessern Schüler, welche nämlich Geschick genug haben, sich leicht und gewandt mancherlei Darstellungsweisen anzueignen, die Sprache des Witzes oder der Empfindung nachzuahmen, und allenfalls auch in fremde Charaktere sich recht lebhaft hinein zu denken und sie dramatisch hinzustellen, werden durch ihre gekrönten und belobten Schülerwerke nur zu der Eitelkeit angestachelt, sich für befähigte Geister zu halten, werden sich angeregt fühlen, je nach der Gemüthsrichtung witzelnd, humoristisch, pathetisch, melancholisch zu schreiben und eine Originalität zur Schau zu tragen, über welche der Freund der Jugend nur die Achseln zuckt.

Noch weit schlimmer aber muß die Wirkung sein, wenn die Schule gar außer der Erfindung des Stoffes auch noch die der Form verlangt, und aus der Feder eines Schülers sinnreiche Dichtungen erwartet, schöne Mythen, Parabeln, Paramythien, dithyrambische Schilderungen, begeisterte Ergüsse u. dgl., wie die Sammlungen sie vorzeichnen! Manche glauben den Uebeln einer falschen Selbstschätzung dadurch vorzubeugen, daß sie reine Anschauungen zur Darstellung vorlegen, und demnach sogenannte Beschreibungen verlangen. Das Object ist hier dem Schüler zugänglich, und die Forderung, dasselbe nach verschiedenen Seiten hin zu beschreiben, erscheint natürlich und jedenfalls nicht so sehr von Fähigkeit, Stimmung und individuellen Neigungen bedingt. Allein Jedermann weiß, wie sehr diese Arbeit die Jugend anwidert, die es ganz

Digitized by Google

natürlich sehr überflüssig findet, ein Geräth, eine Pflanze, ein Gebäude, eine Anstalt, überhaupt einen Gegenstand, den jeder kennt, oder leicht selbst betrachten kann, näher zu beschreiben, bloß weil es so geboten wird. Nichts langweiligeres in der Welt. Was thun die Stillehrer? Sie wählen Objecte, welche eine höchst combinirte Beobachtung erfordern, damit sich der Schüler erst recht anstrengen müsse, z. B. die Beschreibung einer Mühle, eines Maschinenwerkes, einer vielfältig durch einander wirkenden Anstalt, — kurz, Objecte, deren Beschreibung eine Meisterhand, d. h. die Hand eines geübten und erfahrenen Werkführers voraussetzt. Welcher Lehrer möchte wohl den Auftrag übernehmen, wenn Jemand im Ernste zu seiner Belehrung von ihm eine recht objective Beschreibung verlangte?

Aus dem Gesagten geht zur Genüge hervor, daß die Mittel, welche angewendet werden, um überhaupt eine gewisse Fertigkeit und Gewandtheit im Ausdruck zu verallgemeinern, eher hemmen als fördern; allein wir glauben in der ganzen Unklarheit und Willkür des Verfahrens wahrzunehmen, daß der Zweck selbst Vielen gar nicht recht klar geworden ist, und daß man vielmehr allerlei, bald bloße Geläufigkeit und Gewandtheit der Sprache, bald eine Leichtigkeit, gewonnene Kenntnisse zu reproduciren und mitzutheilen, bald einen Aufschwung zu philosophischen, poetischen und rhetorischen Kunstversuchen, bald eine scharfsinnige Zeichnung aufgefaßter Anschauungen, bald vielleicht alles dieß und noch anderes dazu erstrebt, ohne sich genau des Zieles bewußt zu werden.

Wir wollen demnach versuchen, das Wesen der Stilübungen als Schulgegenstand genauer ins Auge zu fassen, dann wird sich's zeigen, welches Verfahren dem Zwecke entsprechen dürfte.

Die höhere Schule bezweckt vor Allem formale Bildung, nicht aber Abrichtung und Gewöhnung, wenn gleich beides nöthig ist, als Mittel zu jener. Man schreibt, rechnet, zeichnet, macht Sprachübungen, — nicht um eine Fertigkeit zu erlangen, sondern man übt den Schüler in diesen Arbeiten und Versuchen und bringt ihn zu einer möglichen Sicherheit, um dadurch seinen Geschmack, seine Denkkraft, seinen sprachlichen Tact und überhaupt die Entwickelung des geistigen Lebens zu fördern, welches an denjenigen Fertigkeiten, die allgemein nothwendig sind, am leichtesten geschehen kann; dieß schließt nicht aus, daß Individuen an andern Objecten, z. B. Musik, Kunstarbeiten aller Art zu demselben Ziele hingeleitet werden. Der Begriff der formalen Bildung durchdringt so sehr die Schule, daß die Gegenstände ganz verschiedenartig sein können, mit denen derselbe Zweck verfolgt wird. Ohne praktische Bestimmung halten so manche die alten Classiker für das bessere Mittel, andere wenden sich,

Digitized by Google

jene ausschließend, der neuen Litteratur zu, andere mehr den exacten Schulwissenschaften. Formale Bildung wollen alle. Die neuern Pädagogen haben deßhalb auch die Methoden mit so großem Ernste erwogen, weil sie begriffen, daß der Erfolg nicht vom Gegenstande, sondern von der Behandlungsweise abhängt; eine Wahrheit, die früher sich nicht geltend machte, weil die Trägheit gern beim Herkommen blieb, so daß man denn auch mit der pedantischen Schulweisheit sich begnügen mußte, wie sie abgefacht war.

Was ist nun die Stilübung in der neuern Schule? Wie fern dient sie zur formalen Bildung? Welche Elemente bieten sich dar, um dem Lehrer Hoffnung zu gewähren, durch sie den jugendlichen Geist wirklich zu entwickeln? — Das unbestimmte Herumtappen an äußern Stoffen und Formen ergab sich als unnatürlich und widerstrebt der Jugend, es kann also nicht formale Bildung bewirken. Das ist auch leicht erklärlich; an jedem andern Objecte weiß die Jugend, was sie vor sich hat, was ihr zu überwinden gelungen ist, und was sich ihr von neuem darbietet; nur bei den Stilübungen fühlt sie die eigene Unsicherheit, welcher sie nur durch Zuversicht oder Keckheit sich entwinden kann. Von außen her ist also hier wenig oder gar nicht nachzuhelfen.

Soll also die Stilübung in der Schule ihre rechte Stelle einnehmen und ihren Antheil an der formalen Bildung haben, so müssen wir vor Allem wissen, was sie leisten soll.

Wir behaupten demnach:

Die Stilübungen sind wesentlich der Boden der formalen Geistes- und Herzensbildung, und nur wenn sie darauf berechnet sind, daß sie sämmtliche Geistes- und Seelenkräfte entwickeln können, genügt die Schule der an sie in dieser Hinsicht zu stellenden Anforderung.

Die Stilübungen sind recht eigentlich ein geistiges Turnen; alle Nebenzwecke bleiben auf sich beruhen, — das Ganze, die entwickelte Kraft, das erstarkte Bewußtsein, das Leben, die Regsamkeit, die Selbstthätigkeit, die zunehmende Gewalt und die Freude an der Ueberwindung immer größerer Schwierigkeiten, das Alles sind Umschreibungen der zu erringenden Einheit. Man gewinnt durch das Turnen an Gesundheit, Abhärtung, Elasticität, auch wohl an Gesittung, Ordnung, — wie durch Stilübungen an Wortreichthum, Ausdruck, Gewandtheit, auch wohl Geschmack, logischer Klarheit, — das Alles gehört zum Ganzen, ist Nebenzweck; die Hauptsache aber ist die Gesammtbildung. Die Schule fördert diese viel besser als der Privatunterricht. Während dieser bei sorgfältiger Berücksichtigung der Individuen, der Anlagen und bei

Digitized by Google

einer für diese geeigneten Correctur mehr die Nebenzwecke im Auge hat, richtet die Schule ihre Thätigkeit vorzüglich auf das allgemeine Ziel hin, und macht die Stilübung zum Mittelpunct der Gesammtbildung. Bei den andern Objecten zeigt der Schüler in etwaigen Ausarbeitungen nur seinen Fortschritt in dem Fache, zugleich Aufmerksamkeit, Scharfsinn, Gedächtniß; in jeder Stilübung aber gibt er seine ganze Entwickelungsstufe zu erkennen; was er an Kenntnissen besitzt (wenn auch nicht durch Herausstellung vieler Materialien) und wie weit seine Kräfte vervollkommnet sind, tritt nur aus guten, selbständig mit Lust und Liebe gearbeiteten Stilübungen hervor, und aus der Menge gleichartiger stilistischer Arbeiten ergibt sich die Entwickelungsstufe der Classe.

Hiernach versteht es sich von selbst, daß wir die Stilübungen für den wichtigsten Unterrichtsgegenstand der Schule halten, und daß derselbe, von dieser Seite aufgefaßt, die größtmögliche Sorgfalt verlangt, damit der Willkür und dem Schwanken ein Ziel gesetzt werde.

Wir erlauben uns hier nur einige Andeutungen, vielleicht dienen sie dazu, einiges Licht über diese Frage zu verbreiten.

3.

Grundzüge zum schulgemäßen Verfahren beim stilistischen Unterricht.

Zuerst fassen wir die Verhältnisse genauer ins Auge.

a. Wir haben eine Anzahl von Schülern vor uns, welche wir durch angemessene Uebungen dahin führen wollen, daß sie sich ihrer Kräfte bewußt werden und je nach dem Standpuncte der bereits erlangten Bildung fähig seien, ihre Gedanken und Empfindungen, so wie zu deren Darstellung sich Veranlassung zeigt oder eine Anregung sie treibt, richtig und schön und gemäß ihrem Bildungsgrade darzustellen. Wir betrachten nicht die Kunst des Darstellens als Selbstzweck, sondern als das Gebiet, auf welchem der Geist am sichersten erstarkt und für alles Denken und Schaffen immer mehr gewonnen wird.

Die Fähigkeiten der Einzelnen sind nun theils in der Kraft und Ausdauer, theils nach persönlichen Neigungen und Richtungen sehr verschieden. Die Schule kann diese Besonderheiten nicht berücksichtigen, so groß auch deren Einfluß auf die einzelnen Leistungen sei. Sie wendet ihre Sorgfalt auf den Standpunct der Classe und auf die ungefähre Tragkraft, welche Allen gemeinsam zu sein scheint; die Abweichungen der Individuen läßt sie geschehen.

Digitized by Google

b. Um die Uebungen zweckmäßig zu ordnen und des Erfolges ziemlich sicher zu sein, muß man zunächst sich die Fragen vorlegen:

1) Welche Art von *geistiger Bewegung* eignet sich für die Jugend?
2) An welchen *Stoffen* soll sie sich üben?
3) Wie müssen die *Aufgaben* nach Form und Umfang eingerichtet sein?

Nicht *jede Anstrengung des Geistes* ist zugleich eine heilsame und förderliche Uebung, so wie nicht jede körperliche Kraftübung ein Turnen ist, vielmehr die einseitigen Thätigkeiten mancher Gewerbe dem Körper eine unnatürliche Haltung geben und einen Theil seiner Kräfte zerstören, so gibt es der geistigen Arbeiten genug, welche das wahre Leben des Geistes zu Grunde richten. Das ist jedem Lehrer bekannt, nur denken die Stillehrer und die Verfasser der Stilbücher oft daran am wenigsten.

Auch nicht *jeder Stoff* eignet sich für die Jugend. Man könnte wiederum das Turnen in Betracht ziehen und fragen: Soll die Schuljugend auch boxen, reiten, jagen lernen? Wir haben nichts gegen die Behauptung, daß auch hieran die Kraft und Gewandtheit gestärkt werde, aber die Schuljugend lasse man noch davon. Eben so wesentlich ist es, die geistigen Stoffe auszuwählen, und nicht etwa bloß das auszuschließen, was der Sittlichkeit nicht zuträglich erscheinen dürfte, sondern auch alle andern Stoffe näher zu würdigen, und besonders zu prüfen, wie weit sie von der Jugend begriffen, erfaßt und gehandhabt werden können.

Endlich ist die *Thätigkeit* selbst nach Form und Umfang zu bestimmen, weil sonst eine gänzliche Rathlosigkeit die Schwächern entmuthigt, oder das Ganze in ein bloßes Gewohnheitsthun versinkt, wobei der Geist sich abstumpft und der Schüler alles gethan zu haben glaubt, wenn er eben der Anforderung Gehorsam leistet. Die Jugend kennt nicht das Maß ihrer Kraft, sie überschätzt sich oder verzagt je nach der innern Anregung oder dem äußern Anschein des Objects; der Lehrer muß ihr zeigen, wie sie ohne übergroße Anstrengung die Arbeiten anzugreifen, und wie sie solche zu beendigen habe, ohne sich zu erschöpfen. So ist es mit körperlichen und so mit geistigen Uebungen.

c. Aus diesen Bemerkungen erhellt zur Genüge, daß die Arten der Arbeiten, die Stoffe und die Aufgaben zu Stilübungen genauer bestimmt werden müssen, und nicht der Willkür oder den bloßen Einfällen der Lehrer überlassen bleiben dürfen. Zunächst nehmen wir die negative Seite, und sehen, was sich nicht zu Stilübungen in Schulen eignet.

Digitized by Google

Auszuschließen sind: alle rein mechanischen Arbeiten, als: Geschäftsanzeigen und Bestellungen, alltägliche, den Lebensbedarf betreffende Anzeigen, Bitten, Anfragen, Einladungen u. dgl. — Wohlverstanden! Dergleichen Arbeiten mögen für den Gebrauch durch gute Muster eingeübt werden, aber nicht als Stilübung; denn sie bringen die Denkkraft nicht in Bewegung, sondern sind Sache der Gewohnheit, und wenn nicht wirkliche Stilübungen daneben vorgenommen werden, tragen sie zur Stagnation des Geistes bei.

Auszuschließen sind aber auch andrerseits alle rein ursprüngliche Arbeiten, welche eben nur aus Selbstbestimmung hervorgehen, aus innern Naturkräften, die nicht jedem zuertheilt sind, also Poesie und echt poetische Darstellung, in gebundener oder ungebundener Rede. Zu solchen Kunstgebilden kann man nicht aufgefordert werden, und nur die begabtern Geister können und zwar unter Anleitung eines Genius (der dem Lehrerstande nur selten gewogen ist) sich durch Versuche vervollkommnen. Die gewöhnlichen Schüler reiben bei der Anstrengung ihre Kräfte zwecklos auf. Wer sich davon überzeugen will, der möge eine Zeitlang seine Classen mit den fast noch in allen Schulen für vortrefflich erachteten Arbeiten quälen, welche in den Werken über Stil auch besondere Beachtung finden; — nämlich sogenannte Schönbeschreibungen (d. h. auf Netzen einherschreitende Declamationen über irgend einen anschaulichen Gegenstand oder Vorgang, ein Pferd, eine Gegend, ein Gewitter ꝛc.) oder gar Empfindungsergießungen über Natur und Kunst; melancholische Träumereien über Schicksal, Tod, Auferstehung; Monologen an Geburtstagen oder bei Gelegenheiten, Apostrophen an Sonne und Mond, an Berge und Flüsse, und was der grausamen Albernheiten mehr sind, womit die Jugend und ihre Lehrer sich abplagen, bloß weil man dergleichen in der Litteratur vorfindet und solche oft höchst unpoetische Schnörkel für schön hält. Wie wird da der herrliche Lebensfrühling durch Schminke und Kunstblumen verunziert!

Betreffend den Stoff, so verwerfen wir erstlich alle diejenigen Materien, über welche die Jugend kein Urtheil haben kann und darf. Dahin gehören religiös-kirchliche Fragen. Schon die Gemischtheit der Confessionen in Schulen räth es an, sich derselben zu enthalten. Die Religion ist bis zur höhern Reife mehr der Tradition zu überlassen, und was die Jugend durch Selbstdenken ermitteln solle, möge dem Religionslehrer anheimgestellt bleiben.

Aber wir halten auch zweitens die Behandlung religiös-philosophischer, psychologischer, juridischer und überhaupt reife Erfahrung und wissenschaft-

Digitized by Google

liche Vorbildung vorausſetzender Fragen für höchſt nachtheilig und jedenfalls zwecklos. Man möge noch ſo ſehr durch Dispoſitionen oder Erläuterungen zu Hülfe kommen, ſo werden Schüler über Themata, wie ſie in Stilbüchern aufgeführt werden, als:

„Der Segen frommer Andacht; — Das Erhabene im Tode Chriſti; — „Beweiſe für die Unſterblichkeit der Seele; — Wie veredelt man das „Gefühl? — Der Selbſtmord; — Charakter der griechiſchen Litte„ratur; — Die Ritterzeit; — Die Minneſänger" u. ſ. w.

niemals auch nur Erträgliches ſchaffen, wenn ſelbſt die Gedanken ſchärfer beſchrieben ſind als die hier angeführten.

Drittens ſchließen wir alle ſolche Vorwürfe aus, deren Behandlung praktiſche Vertrautheit und durchgreifende methodiſche Sachkenntniß vorausſetzt; dahin gehören *techniſche Triebwerke* einerſeits, welche ſelbſt die genaueſte Anſchauung noch nicht für Andere verſtändlich darzuſtellen vermag, und andrerſeits *Naturſtoffe*, deren ſorgfältige Erforſchung der Jugend nicht leicht zuzumuthen iſt, als z. B. *Mineralien*, *chemiſche Proceſſe* u. dgl.

Wir kommen nun zur *Form der Aufgabe*, von welcher der Erfolg faſt durchweg bedingt wird. Wenn Sokrates ſeine Lehrart die Hebammenkunſt nannte, ſo möchten wir hier eine Seelenarzneikunſt erblicken, welche es verſtehen muß, die Mittel zur Stärkung der Kräfte je nach Befund der Verhältniſſe zu miſchen. Wer bloß kurze Themata aufſtellt und der Jugend anheimgibt, an denſelben herum zu nagen, der kennt ſeine Aufgabe nicht.

Geſetzt, das Thema lautet: *Würdigung des Luxus*. Der Gegenſtand iſt gut, die Jugend begreift ihn, kennt auch die Fragen: wie fern fördert der Luxus das Wohl der Geſellſchaft? wie fern iſt er verderblich? und die daraus ſich weiter entwickelnden Fragen.

Was bringen die Schüler? Declamationen! Pfuſcherei! vielleicht Abgeſchriebenes!

Verſetzt man aber die Aufgabe ins Leben, und verlangt z. B. Schilderung der Aeußerungen eines aus einfacher Haushaltung in ein luxuriös eingerichtetes Hausweſen oder vom ländlichen Kreiſe in eine Hauptſtadt u. dgl. übergeſiedelten jungen Menſchen; oder auch zugleich eine Antwort auf ſeine einſeitigen Bemerkungen; oder ein Geſpräch über dieſe Fragen, welches der Schreibende mit Theilnahme gehört habe; (es verſteht ſich, daß der Lehrer Alles recht ſorgfältig aus einander ſetzen muß, daß er dann auch Gelegenheit nimmt, die Schüler auf bisher ſchon Erfahrenes aufmerkſam zu machen, was mit berührt werden kann, z. B. die Einfalt homeriſcher Sitten, u. dgl.) — ſo wird die ganze Seele augenblicklich

Digitized by Google

für den Gegenstand eingenommen, weil der Schüler fühlt, daß er selbst in den Fall kommen kann, über denselben nachzudenken, um ein klares Urtheil zu haben.

Man nehme ferner zwanzig Schüler ohne Auswahl, und gebe der einen Hälfte ein Thema, z. B. eine Abschiedsrede, die Schilderung eines historischen Charakters u. s. w. mit kurzer Andeutung des Inhaltes; die andere Hälfte aber soll dasselbe Thema indirect liefern, etwa in einem Berichte die gleichzeitige Mittheilung einer durch ihren Inhalt und den hervorgebrachten Eindruck merkwürdigen Rede; oder in der Darstellung eines historischen Streites die Urtheile der Streitenden über den berührten Charakter, — man wird ohne Zweifel aus den Arbeiten erkennen, daß die letzteren leichter und anziehender ihren Gegenstand behandelt haben (weil dieser sie anzog) als die ersteren, welche sich nur bemüht haben, die Forderung des Lehrers zu befriedigen.

Die Jugend wird niemals durch den Gegenstand selbst zur Mittheilung veranlaßt, sondern immer nur indirect durch den Zusammenhang mit seiner Umgebung, wenn diese von der Art ist, eine lebendige Theilnahme einzuflößen. Der Lehrer muß diese so zu gestalten wissen, daß der Schüler sich gern hinein versetzt.

Nunmehr werden wir uns leichter über das Positive verständigen, wobei wir nichts anerkennen, als was die Erfahrung nach vielfältigen und regelmäßig angestellten Versuchen bewährt hat, — was demnach immerhin wohl noch mancher Ergänzung Raum lassen mag.

1. Thätigkeiten, welche sich zu Uebungen der geistigen Kräfte eignen, Anschauung und Scharfsinn fördern, das Gedächtniß und die Einbildungskraft erweitern, die Gesinnung stärken und befestigen, das innere Leben erhöhen, — — — — sind folgende:
   a. Anfragen und Beantwortungen; erstere hervorgehend aus bestimmten Veranlassungen (d. h. nicht aus bloßer Wißbegier), und letztere aus Theilnahme für die Sache (nicht zur bloßen Belehrung).
   b. Mittheilungen augenblicklich wichtiger oder bemerkenswerther Vorgänge, besonders in so fern die Jugend dabei betheiligt erscheint.
   c. Schilderung bedeutender, nicht alltäglicher Anschauungen, auffallender Veränderungen und Begebenheiten; eigenthümlicher Persönlichkeiten; bemerkenswerther Unterschiede, in so weit alles dieß der jugendlichen Aufmerksamkeit werth erscheint.
   d. Schilderung oder Beurtheilung der Ursachen und Wirkungen vieler Thatsachen oder Thätigkeiten, besonders im

Digitized by Google

Bereiche des sittlichen Lebens, von Tugenden und Lastern, von Bestrebungen und Erfolgen, hie und da auch wohl in Beziehung auf geschichtliche Vorgänge und Charaktere.

e. Spiele des Scharfsinnes, des Witzes und der Laune; Darstellung räthselhafter Erscheinungen, Lösung seltsamer Fragen, scheinbarer Widersprüche; Aufstellung auffallender Gegensätze; Bestreitung einseitiger Urtheile; Angriff und Vertheidigung; scherzhafte Darstellung ernster Vorgänge, leichte Neckereien, allerlei muntere Auslassungen.

f. Gemüthliche Ergießungen, veranlaßt durch starke Eindrücke auf das Gefühl, lebhafte Aeußerung des Mitleids, des Unwillens, der Rührung, der Dankbarkeit, des Abscheues, u. s. w.

Eigentliche Reden und Betrachtungen als solche liegen der Jugend fern, und unserer Erfahrung kommen gute Ausarbeitungen dieser Art nur indirect, als Theile anderer Aufsätze, vor.

2. Größere Schwierigkeit bietet die Wahl des Stoffes. Uns scheinen die Themata auf folgende Arten begrenzt werden zu müssen:

a. Das Gebiet jugendlicher Anschauungen. Die Jugend geht über das Alltägliche leicht hin; was den Denker anzieht, das sieht sie gleichgültig an. Sie findet nichts Bemerkenswerthes an nahestehenden Gebäuden, Anstalten, Monumenten, Kaufläden; sie achtet nur auf das, was ihre Aufmerksamkeit als neu fesselt; also: Neu entstandene, ungewöhnliche Gebäude, Anlagen, Einrichtungen; ferner Sammlungen mannigfacher Dinge, Naturgegenstände, Kunsterzeugnisse, Modelle, Alterthümer, Rüstkammern, Magazine, Figuren-Cabinette u. dgl.; — ferner Versammlungen, in welchen Menschen aus allerlei Nationen mit verschiedenen Gesichtsbildungen oder eigenen Trachten erscheinen (wie auf Messen, Dampfschiffen), oder wo eine mannigfache Thätigkeit obwaltet, wie in großen Anstalten für Waisen, Kranke, Invaliden; oder bei Aufzügen, Festlichkeiten; — endlich Einrichtungen, in welchen sich eine bemerkenswerthe Mannigfaltigkeit zeigt, wie in Palästen, an Badeörtern, in manchen Städten und Dörfern.

b. Das Gebiet der Vorgänge, welchen die Jugend mit Theilnahme folgt. Das Gewöhnliche, die täglichen Naturerscheinungen, die regelmäßigen immer wiederkehrenden Thätigkeiten geben der Jugend keinen Anlaß zur Mittheilung; andere Vorgänge überschreiten ihren Horizont, als politische Bewegungen

Digitized by Google

in der Ferne, religiös-kirchliche Neuerungen oder Rückschritte, Gesetzgebung, Kriegszüge u. s. w. — Aber zum Kreise der jugendlichen Wahrnehmung gehören erstlich seltenere und anhaltende oder stark erschütternde Naturereignisse, Unwetter, Erdbeben, Ueberschwemmungen; — ferner Begebenheiten aus dem Leben; große Aufzüge, kriegerische Ein- oder Auszüge, bedeutende Handlungen ganzer Körperschaften; Verbrechen, Frevel, Bestrafungen; Volksthaten, theils zur Anerkennung eines Verdienstes, theils zum Tadel schlechter Gesinnung; — ferner öffentliche Feierlichkeiten, Schaugepränge, Spiele, Kunststücke und Sehenswürdigkeiten dieser Art; — endlich alle Familienfestlichkeiten und jede Art Feierlichkeit zur Darlegung des Dankes u. dgl.

Geschichtliche Ereignisse, die den Augen entrückt sind, können nur indirect berührt werden. Unmittelbar sind nur die mit erlebten und angeschaueten Vorgänge hieher zu rechnen. — Eigentliche historische Aufsätze fließen nur aus der Feder des Meisters.

c. Das Gebiet jugendlicher Urtheile und Forschung. Dieses ist anfangs sehr begrenzt und erweitert sich nur nach und nach. Frühreife schadet hier mehr als sie nützen kann; sie nährt den Dünkel und trübt das reine Bewußtsein.

Urtheilen und nachdenkend forschen soll die Jugend über den Bereich der praktischen Moral und alles, was Gesinnungsäußerung ist. Wir schließen hiemit ethische und metaphysische Fragen über Nothwendigkeit und Freiheit, Zurechnung und Vergeltung, über innere Principien und Gegensätze u. s. w. aus; dagegen sind würdige Stoffe: Beurtheilung sittlicher Handlungen und Gewohnheiten, scheinbarer Tugenden oder Fehler, Nachdenken über echte Wohlthätigkeit, Mäßigkeit, rechtes und falsches Ehrgefühl, Charakterzüge aller Art. Alles dieß mit Beziehung auf Beispiele (jedoch unter Vermeidung aller verletzenden Persönlichkeiten oder gar Beseitigung der Pietät!); — ferner Urtheile über die verschiedenen Berufsarten und Lebensthätigkeiten, ein sehr reiches und fruchtbares Gebiet; — ferner Urtheile über allgemeine Sitten, oder über einflußreiche Lebensansichten, z. B. über Trachten, Nahrung, Gewohnheiten; über Sinn für Einfalt oder Prunksucht; Erziehung zu tüchtiger Arbeit oder Verweichlichung, wieder sehr mannigfach; — ferner

Digitized by Google

Licht- und Schattenseiten bestehender Einrichtungen, z. B. der Gottesdienstarten, der Beförderungsmittel, der öffentlichen Vergnügungen; oder der Bedürfnisse, z. B. Conditorwaaren, Kartenspiele u. s. w.; — endlich auch mancher Erfindungen, welche der Regel nach verschiedenem Urtheile unterliegen. — Unendlich viele, ganz für die Jugend geeignete Stoffe.

Fortschreitend treten nach und nach auch historische Charakterzüge, Zeitfragen, z. B. über Oeffentlichkeit, freie Presse, politische Freiheit, Sklavenhandel, Bibelgesellschaften, Actienunternehmungen mit in den Kreis der Beurtheilung ein; jedoch ist dabei große Vorsicht zu empfehlen. Am besten würden bedeutende Biographien hier zum Grunde gelegt, an welche sich die Fragen mehr historisch anknüpfen lassen.

d. Der Bereich der Phantasie. Hier bewegt sich die Jugend leichter und freier. Sie liebt es Dichtungen aller Art, namentlich aber epische, darzustellen, sobald sie solche in sich aufgenommen hat, und befruchtet sie mit moralischen Bemerkungen. Fabeln, Erzählungen, Mährchen, Sagen, Legenden, Allegorien u. dgl. sind treffliche Stoffe, — doch abermals lieber indirect, z. B. als Erklärung eines Bildes, als Beleg zu einem Urtheile, als Ergänzung zu andern Schilderungen, als eine redenden Personen zu einem angegebenen Zwecke in den Mund gelegte Darstellung, u. dgl.; — sie stellt auch gerne Wünsche, Hoffnungen und Ideale auf, die sie selbst hegt oder Andern beilegt.

e. Darstellung der Gefühle und Empfindungen; ein sehr zu beschränkendes Gebiet. Je stärker die Jugend fühlt, je weniger mag sie dieß ausdrücken, und nöthigt man sie den Ausdruck zu suchen, so erkaltet darüber die Empfindung und das Wort wird leer und inhaltslos. In Rücksicht hierauf gebe man der Jugend keinen Stoff, der sie nicht selbst stark anregt. Sie kann mit echtem Gefühl nur das behandeln, wobei sie etwas empfunden hat, — ihre eigenen Freuden und Leiden, ihre eigenen zu starken Rührungen oder heftigem Unwillen anregenden Erlebnisse oder Gegenstände ihres ernstesten Mitgefühls.

Schließlich bemerken wir nur noch, daß der Jugend möglichst freie Hand gelassen werden muß — versteht sich mit steter Festhaltung der Einheit —, ihren Stoff zu erweitern und so weit ihre Hülfsmittel, Gedächtniß, Bücher, Ansichten, Umgang

Digitized by Google

ausreichen, immer mehr Anschauungen mit heranzuziehen und in ihre Arbeit zu verweben. Man fürchte nicht, dadurch der geschwätzigen Vielwisserei Raum zu geben; der Nutzen solcher Umschau überwiegt bei weitem die kleinen Fehler und Schwächen, welche sich auch wieder beseitigen lassen.

3.

Einrichtung der Aufgaben.

Vergeblich wählen wir für die Menge der Schüler einen Stoff, und sagen, was damit zu machen sei, wenn wir nicht zugleich das Wie bestimmen. Dieses Wie ist aber nicht Sache eines zufälligen Gedankens, sondern muß aus psychologischen Erfahrungen hervorgehen; es muß seinen Grund in dem Bildungsgrade und zugleich in der Empfänglichkeit der Schüler für den Trieb nach Mittheilung haben; diesen Trieb in Bewegung zu setzen ist das Verdienst der Aufgabe. Wenige Lehrer verstehen das. Die meisten begnügen sich mit dem Nachahmungstriebe; sie erzählen ein Geschichtchen und fordern vom Schüler, daß er es nacherzähle; manche begnügen sich gar mit der Umformung poetischer Erzählungen in Prosa. Sehr leicht, aber zwecklos, mitunter schädlich. Will man nichts weiter erzielen, als einige Gewandtheit im Ausdruck, so kann man dergleichen Abrichtung noch gelten lassen, aber die Entwickelung der Gesammtbildung wird dadurch nicht gefördert.

Wenn Jemand einwenden wollte, es sei ja mit dem körperlichen Turnen nicht anders, man zeige die Uebung vor und lasse sie bis zur Fertigkeit nachahmen, so erwidern wir: Erstlich sind die körperlichen Bewegungen im Allgemeinen in ihrer Art nicht so mannigfach wie die geistigen, und eine jede gewonnene Fertigkeit führt zu einem Bewußtsein der Kraft, welches bald eine gewisse Selbständigkeit bewirkt; zweitens ist es auch beim körperlichen Turnen heilsam, die Jugend frühzeitig dahin zu bringen, daß sie mit Geistesgegenwart das Rechte zu ergreifen wisse.

Dieß wird in der That durch die Nachahmungslust sehr gezeitigt; denn bei solchen äußerlichen sichtbaren Anstrengungen wirkt der Ehrgeiz und die Freude am Ueberwinden scheinbarer Schwierigkeit mit, die Jugend anzutreiben, — und ein Turner, welcher einiges Lob eingeerntet hat, versucht sich bald an allerlei ohne Anleitung und überschätzt wohl gar seine Kräfte.

Bei geistigen Arbeiten aber, wo der Ehrgeiz sich auf die Zufriedenheit des Lehrers beschränkt, dessen Nachsicht nebenher der Schüler sehr wohl empfindet, ist dieser Antrieb bei weitem nicht lebhaft genug, um bei der großen Mehrzahl die Zaghaftigkeit und die Unlust zurückzudrängen,

Digitized by Google

welche vielmehr bei mißlungenen Versuchen eher zunehmen. Je reifer die Schüler werden, je mehr sie gute Bücher lesen und also schöne Muster vor sich haben, desto mehr erkennen oder fühlen sie die Geringfügigkeit ihrer eigenen Leistungen, selbst wenn sie einem Vorbilde noch so sehr nachgestrebt haben. Aber auch die gelungenste Nachbildung gibt ihnen nicht das kräftige Bewußtsein, selbst schaffen zu können, und darauf kommt es nach unserer Ansicht durchaus an, daß der Schüler dahin geleitet werde, von innen heraus zu arbeiten.

Inzwischen mögen Nachahmungen für die ersten Anfänge als Vorübung immerhin versucht werden. So wie aber das Kind die Stufe erreicht hat, auf welcher die Selbstthätigkeit rege wird, so darf keine Zeit mehr auf dergleichen Spielereien verwendet werden und es treten die Vorlagen zu obigen Arbeiten an den gegebenen Stoffen ein. Nun aber frägt es sich: wie ist die Aufgabe einzurichten, daß die Schuljugend auch wirklich lebhafte Anregung empfinde, sich zu äußern? Ein Erwachsener kann sich leicht in den Fall versetzen, daß er Gelegenheit habe, über ein Thema zu schreiben, — und dennoch wird er es sonderbar finden, ohne Veranlassung seine Gedanken über Dinge niederzuschreiben, wie man es der Jugend zumuthet, z. B.: „Warum ist es gut, daß wir die Zukunft nicht vorher wissen?" oder: „Der Meineid ist eine arge Sünde"; oder: „Das Gewitter" u. dgl. Wie soll aber die Jugend dazu Anregung fühlen? Streng genommen könnte man von ihr nichts weiter im Ernste fordern, als eine Aufstellung des Gedankenskelets, das zu einem Thema gehört, eine Art Disposition; das wäre aber nicht Stilübung, sondern nur Uebung im Auffassen der Gedanken. Die Veranlassung zum lebenswarmen Schaffen muß durch die Aufgabe mitgetheilt werden. Die Form des Briefes ist nun die einfachste und leichteste, denn sie ist fast die einzige Art, wie der jugendliche Geist sich schriftlich auszudrücken Anlaß findet.

Es frägt sich aber: wie soll der Brief, welcher doch eigentlich nur persönliche Interessen, und allenfalls Tagesvorfälle mittheilt, zur freien Darstellung der Gedanken benutzt werden? Man hat versucht, Erzählungen und Beschreibungen (z. B. von kleinen Reisen, Abenteuern u. dgl.), untermischt mit Betrachtungen, als Muster der Darstellung zur ungefähren Nachbildung zu dichten. Geistreiche Kinder können daraus allenfalls Ton und Behandlungsweise entnehmen. Für ganze Classen dürften solche Muster nur geringen Nutzen haben. Die Hauptsache bleibt die innere Regsamkeit. Diese würde bei directer brieflicher Mittheilung nur in Betreff dessen, was der Schreibende selbst erlebt hat oder aus seinem Kreise der Mittheilung werth erachtet, lebendig sein; alles Uebrige läßt

Digitized by Google

ihn kalt. Zudem würden auch so viele Stoffe sich gar nicht fügen, denn über ernste Fragen schreibt selbst die reifere Jugend keine Briefe; es wäre also um so weniger angemessen, solche zu fingiren.

Wenn demnach diese Form sich als zweckmäßig anempfiehlt, so darf man darum nicht glauben, daß mit ihr auch die Anregung gegeben sei — diese muß durchaus in der Form des Inhaltes liegen, welche die Theilnahme für denselben zu erwecken hat — und späterhin der äußerlichen Briefform sich gänzlich entwinden könne. Die angemessene Form des Inhalts ist die umständliche Staffage des Gemäldes, aus welcher der eigentliche Gegenstand recht heraustritt, und zwar nicht die bloße Erscheinung, sondern der Geist.

Jeder Inhalt wird nur deßhalb dargestellt, weil der Geist einen Gedanken daran zur Erscheinung bringen will. Diesen muß die Jugend recht scharf erkannt haben, bevor sie an die Arbeit geht. Man muß also sich überzeugen, daß dieß der Fall ist, oder mittelst vollständiger Besprechung der Sache ihr eine volle Anschauung des Gedankens geben. Das geschieht durch die Hinzudichtung aller zur Darstellung geeigneten Umgebungen oder des ganzen Hintergrundes. Wenn das alles geschehen ist, dann stelle ich meine Aufgabe so, daß der Schüler von selbst darauf hingeleitet wird, das Verlangte zu leisten.

Einige Beispiele werden dieß erläutern:

Erste Stufe. Man wünscht, daß der Schüler erzähle, wie ein Handwerksbursche der Versuchung zu stehlen widerstanden habe. — Für sich allein wird die Nacherzählung matt und kalt sein. — Geben wir nun aber der Jugend einen vollen Rahmen zu dem Gemälde, so wird sie ganz anders daran gehen. Etwa so: Wir unterhalten uns erst über Versuchung und die Schwierigkeit, ihr zu widerstehen. Dann soll der Schreibende seinem Freunde mittheilen, wie er selbst einen armen Knaben, den er unterstütze, auf den Grund jener Erzählung (welche er bei dieser Gelegenheit mittheilen soll) auf die Probe gestellt und bewährt gefunden habe, aber von seinen Eltern deßwegen getadelt worden sei, — hier sieht Jedermann, daß der Schüler durch die Aufgabe angeleitet wird, eine gelesene oder gehörte Geschichte nachzuerzählen. Wir erreichen dadurch unsre Absicht, den Schüler zur Nachahmung zu veranlassen, während er selbst nichts mehr von Nachahmung empfindet, vielmehr aus sich selbst zu schöpfen glaubt.

Alle sittlichen Stoffe lassen sich auf diese Weise in ein Gemälde einflechten, und so stellen, daß dasjenige, was bei einfacher Aufgabe den Schülern schwer und unüberwindlich erscheint, nunmehr ganz leicht wird und sich so zu sagen von selbst darbietet.

Digitized by Google

Wir ſagen ſittliche Stoffe, weil dieſe auf der erſten Bildungsſtufe vorherrſchen werden. Daß ſich das Verfahren auch bei allen andern bewährt, liegt auf der Hand.

Zweite Stufe. Das Leben der Bergbewohner. Geſetzt, wir machen hier eine Dispoſition. a. In Hinſicht der Geſundheit; b. der Annehmlichkeit; c. der geiſtigen, d. der ſittlichen Verhältniſſe; — und verlangen nun eine Declamation zum Lobe der Gebirge, wie abgeſchmackt, wie ſchwerfällig! Gäben wir auch als Würze noch ſo viele Zuthaten, als etwa Züge aus der Geſchichte und den Sitten der Schweiz, Hinweiſungen auf bekannte Kunſtwerke (Gemälde, Kupferſtiche, Gedichte) oder Schilderungen, deren Gegenſtand eine vorzügliche Berggegend iſt, Erinnerungen an Sagen, die ſich an Berge knüpfen, — unmöglich iſt es, der Jugend den Trieb beizubringen, über ſolche Materie ſich lebhaft zu äußern, es wäre denn, daß ein junger Menſch eben eine derartige Reiſe gemacht hätte, und von den Eindrücken noch erfüllt wäre.

Entwickele ich aber der ganzen Claſſe den Gedanken, ohne pedantiſche Dispoſition, zeige ihr z. B., daß in Betreff der Geſundheit man hier zu achten hat auf die beſtändige Bewegung der Luft, die Reinheit und Friſche der Gewäſſer, die Güte der Kräuter und Gewächſe überhaupt, oft auch der Weiden, ferner die Anſtrengung und Kräftigung der Muskeln u. ſ. w., oder in Betreff des zweiten Punctes auf die Freiheit des Blickes, die Phyſiognomie des Landes, die Lebensluſt erhöht durch ein Kraftgefühl, die Sicherheit auf den natürlichen Burgen u. ſ. w. Wenn denn Alles recht lebhaft vorgeſtellt worden, ſo verlange ich, daß die Schüler einen Brief dichten, den ein Bergbewohner an einen Freund ſchreibt, welcher auf ebenem Boden in einer volkreichen Stadt lebt, und daß er mit Begeiſterung von ſeiner Heimath ſpricht, um jenem eine Ueberzeugung von deren Trefflichkeit zu geben, — man könnte auch noch damit die Zurückweiſung unrichtiger Vorſtellungen des Stadtbewohners vom Leben im Gebirge verbinden, — und ſofort fühlt ein jeder in ſich die Kraft und den Willen, die Aufgabe auszuführen.

Ueberhaupt fühlt die Jugend eine gewiſſe Scheu, aus ſich eine Begeiſterung zur Schau zu tragen, die ſie nicht fühlt; — es iſt dieß ein edler Keim, den man nicht gewaltſam zerſtören ſollte, es iſt die reine einfache Natur, welche nicht heucheln mag; — dagegen kennt die Jugend andererſeits ſehr wohl den Ausdruck der lebhaften Empfindungen und des ſtarken Eifers wie des höchſten Enthuſiasmus, und iſt nach Kräften immer bereit, ſolchen zu dramatiſiren und Andern in den Mund zu legen. Daſſelbe gilt vom Ausſtellen eines reichen Materials verſchiedener Kenntniſſe und von Figuren der Rede. Die jungen Leute

Digitized by Google

fühlen ein Widerstreben, aus sich heraus über das, was öfters gar nicht eine so reiche Fülle der Darlegung fordert, viel Worte zu machen, auf fremde Stoffe hinzuweisen, auf Geschichtliches anzuspielen, eine Idee von verschiedenen Seiten zu beleuchten, oder mit verschiedenen Worten zu umschreiben, Bilder und Gleichnisse anzuwenden u. s. w. Aber Andern dichten sie dergleichen gern an, und alsdann versetzen sie sich ganz in den Charakter und bedienen sich aller Mittel der Eloquenz, um einzuwirken.

Daher wird sehr häufig der Zweck der Stilübung am besten erreicht, wenn sie einen Meinungsstreit zwischen mehrern Personen zur Aufgabe hat. Wird z. B. als Gegenstand „das Turnen" gewählt, so würde schwerlich ein Knabe von 12—14 Jahren eine schöne Darstellung liefern, weder von der Art der Uebungen noch den Bedenken, welche sie erregt haben und erregen, noch dem Nutzen, den sie bringen. Verlangt man aber eine lebhafte Unterredung zwischen einem Hauslehrer, welcher den Turnunterricht für seine Zöglinge den Eltern anpreist, und den beiden Eltern, von denen die Mutter ängstlich, der Vater noch mit Vorurtheilen behaftet ist, aus welcher Unterhaltung dann der bessere Entschluß siegreich hervorgeht, — so wird jeder Knabe mindestens einen erträglichen Bericht darüber zu geben im Stande sein.

Auf der dritten Stufe kann man allerdings die Form des brieflichen Berichtes abwerfen, aber vom Drastischen dürfen wir nicht abgehen, so lange der junge Mensch nicht den Grad von Selbständigkeit erreicht hat, um mit Zuversicht und Kraftgefühl seine eigenen Gedanken klar zu fassen und mit echter Ursprünglichkeit zu behandeln.

Gesetzt, wir wählen als Stoff: gottesdienstliches Gepränge. Der Schüler soll nämlich zuerst seine Verwunderung über die Ausschmückung der Gotteshäuser, die Bilder und Kostbarkeiten, dann über Kleidung der fungirenden Männer, über Musik und Gebräuche . . . äußern, und die Einfachheit mancher Secte dagegen loben; andererseits doch wieder die Wirkung des Prunkes auf Phantasie, Andacht und Leben in Schutz nehmen; — oder auch umgekehrt; — gewiß als Abhandlung eine eben so schwierige als lehrreiche Aufgabe. Ein tüchtiger Stilist wird die Frage auch von geschichtlicher Seite betrachten, wird einen Blick auf die Einrichtungen der alten Völker und auf die Anstalten der verschiedenen Religionen oder Bekenntnisse werfen, und manche interessante Bemerkungen daran knüpfen. Dennoch wird eine bloße Abhandlung langweilig und der Ausdruck überall studirt und preciös, selten aus der Seele fließend erscheinen.

Führen wir aber den Schüler mitten in die Handlung hinein, so

Digitized by Google

wird er mit Leben und Feuer malen. Er besuche zum ersten Male eine der größern katholischen Kirchen (oder im entgegengesetzten Falle als Katholik eine Brüdergemeine) in Gesellschaft eines Angehörigen derselben, der für diese Art des Gottesdienstes begeistert ist. Der sichtliche Eindruck, den dieselbe auf ihn gemacht hat, führt nachher eine Unterredung herbei, in welcher die Bedenken anfangs ruhig vorgebracht werden, nachmals aber jeder sich für seine Meinung ereifert und solche mit allen möglichen Beweisen aus der Geschichte und der Erfahrung unterstützt, — sofort arbeitet der Schüler mit der lebendigsten Theilnahme. Will man seiner Phantasie ein wenig zu Hülfe kommen, so kann man ihn anleiten, manche Notizen aus Bibel und Classikern und aus Reisebeschreibungen zu berücksichtigen. Sogar declamatorische Stilübungen, worunter wir solche verstehen, in denen man bisher die Jugend anleiten will, Gefühle zu ergießen (elende Phrasenmacherei!) über Sonnenauf- und Untergang, Sternenhimmel, Tod, Frühling u. dgl., können, wenn man die dramatische Form vorzieht, recht wohl benutzt werden. Monologen über solche Stoffe sind lächerlich (wofern nicht die Poesie diese Form wählt); aber lebhafte Auslassungen gegen Andere können allerdings höchst natürlich erscheinen. Wenn eine Anzahl Freunde einen Berg besteigen und da den Auf- oder Untergang der Sonne betrachten, da öffnet die Freude an dem wechselnden Schauspiel den Mund eines jeden der Anwesenden zur Mittheilung, und keiner möchte etwas genießen, ohne die Gewißheit zu haben, daß der Gefährte denselben Genuß empfinde. Daher viele begeisterte Reden in den verschiedensten Formen über die mannigfachsten Wahrnehmungen! — sehr wohl zur Ausarbeitung geeignet.

Dasselbe gilt von den meisten beschreibenden Aufsätzen. An sich ist das Thema gewöhnlich nur eine Qual; so wie es aber durch die Verhältnisse, in welchen die Beschreibung natürlich wird, dem Schüler nahe gelegt ist, weckt es Lust und Thätigkeit.

Ich habe in einer langen Reihe von Jahren, und in vollen Classen, bei den verschiedensten Altersstufen, unter sorgfältiger Beobachtung Versuche aller Art angestellt — was bei diesem Unterrichtsgegenstande ohne Gefahr hin und wieder gewagt werden kann, weil jeder mißlungene Versuch vereinzelt bleibt, auch gerade nicht Spuren zurückläßt — und gefunden, daß der bezeichnete Weg überall am sichersten zum Ziele führt.

Nur Eins ist zu bemerken, nämlich daß nicht leicht ein Lehrer einen Stoff so benutzen kann, wie ihn ein anderer zur Aufgabe gestaltet hat, sondern daß jeder Lehrer die Aufgaben nach seiner Classe selbst zurichten muß. Das ist um so nöthiger, als die Stilübungen zugleich eine möglichst große Fülle von materiellen Kenntnissen entfalten sollen, damit aus ihnen

Digitized by Google

die Bildungsstufe des Schülers kenntlich sei, welcher hier bei jedem Stoffe Gelegenheit hat, von den bereits gewonnenen Anschauungen Gebrauch zu machen und aus gegebenen Grundlagen weiter zu schließen. Dazu bedarf der Schüler mancher Andeutung und Anleitung. Die Lehrer, welche, um keine Zeit zu verlieren, oder um sich's leicht zu machen, den Kindern ein Stilbuch in die Hand geben und auf eine stehende Aufgabe hinweisen, oder selbst ihre Themata aus solchem Buche schöpfen, ohne denselben die für ihre Classen geeignete Gestalt zu geben, dürfen sicher sein, gar nichts zu leisten, außer daß sie die Schüler beschäftigen und im Schreiben üben.

Dieß ist denn auch in der Kürze der Grund, weßhalb im Allgemeinen der Unterricht im Stil so sehr geringe Erfolge aufzuweisen hat.

Endlich noch ein Wort über die Correctur. So viel ist gewiß, daß alle Leistungen der Schüler einer Durchsicht bedürfen, weil sonst Nachlässigkeit einreißt.

Wenn aber die Durchsicht darin bestehen soll, daß der Lehrer alle Arbeiten streng durchzulesen und in jeder Beziehung zu berichtigen habe, dann fordert man vom Lehrer mehr als Holzhauerarbeit und noch dazu etwas durch und durch Nutzloses.

Man denke sich einen Lehrer, welcher gern neben der Uebung seines Berufes auch fortschreitet in Erkenntniß, alle Wochen oder alle vierzehn Tage damit beschäftigt, etwa dreihundert Ausarbeitungen von je zwei bis drei, oft wohl gar sechs bis acht und mehr geschriebenen Seiten durchzulesen, um Unrichtigkeiten zu bessern, Albernheiten auszumerzen, auf mancherlei Schwächen zu achten und durch Zeichen aufmerksam zu machen, — und das Alles über fünf bis sechs Themata nach den Classen, also beständige Wiederholung derselben, meist kindischen Gedanken, — wahrlich ein halbes Jahr genügt, um den Geist völlig abzustumpfen. Und zu welchem Zweck? Wie viel Schüler achten auf die Verbesserungen?

Aber noch mehr. Die Verbesserungen bleiben, auch wenn der Schüler darauf achtet, ohne starke Nachwirkung. Es ist hier anders als mit grammatischen Uebungen, bei welchen jede Berichtigung eine positive Kenntniß einpflanzt. In den Stilübungen, bei welchen die ziemliche Fertigkeit in grammatischen Formen vorausgesetzt wird, kommt mehr die Behandlung des Ganzen, die Tonart, die Eintheilung, der Gang und die Angemessenheit der Ausdrucksweise in Betracht. Da sind Berichtigungen der Feder ganz ohne Zweck; vielmehr muß der Geist dem Geiste schnell mittheilen, welche Puncte zu beachten seien, und das geschieht weit besser

Digitized by Google

mündlich, oft durch eine kurz hingeworfene Andeutung, welche dann auch nicht bloß dem Einen, welcher sie veranlaßt hat, sondern der ganzen Classe zu gute kommt.

Daher habe ich stets diese Form vorgezogen. Alle Arbeiten werden von den Verfassern vorgelesen. Die ganz mißlungenen werden mit allgemeinen Bemerkungen abgefertigt, die gelungenen gehörig gewürdigt, und es wird nur hinzugefügt, was etwa im Allgemeinen oder Einzelnen zu wünschen gewesen wäre; die mittleren müssen sich öftere Berichtigungen während des Lesens mit Bleistift anzeichnen, um nachmals zu feilen.

Dieß genügt, um der Kritik der eigenen Arbeiten Vorschub zu leisten. Weiter geht die Wirkung dieser Berichtigungen nicht; sie braucht aber auch nicht stärker zu sein, denn den eigentlichen Fortschritt macht von selbst die zunehmende Kraft, die immer gedeihlichere Ausbildung und die wachsende Zuversicht.

Sollten Schulmänner in dem, was wir hier freilich nur sehr flüchtig über diese höchst wichtige pädagogische Frage dargelegt haben, Anlaß finden, sich ebenfalls zu äußern, so werden wir dieß dankbar anerkennen, auch fernerhin immer bereit sein, nach Kräften ein Schärflein zur Vervollkommnung dieses Unterrichtszweiges beizutragen.

Digitized by Google

Moses und die Propheten. Drei Abhandlungen von W. v. Humboldt, Schleiermacher und Herbart über die Frage, ob es wohlgethan ist, die Erziehung und den Unterricht der Jugend der politischen Gesellschaft — dem Staate — zu überlassen.

III. W. v. Humboldt, Ueber öffentliche Staatserziehung *.

Man hat, vorzüglich seit einiger Zeit, so sehr auf die Verhütung gesetzwidriger Handlungen und auf Anwendung moralischer Mittel im Staat gedrungen. So oft ich dergleichen oder ähnliche Aufforderungen höre, freue ich mich, gesteh' ich, daß eine solche freiheitbeschränkende Anwendung bei uns immer weniger gemacht und, bei der Lage fast aller Staaten, immer weniger möglich wird.

Man beruft sich auf Griechenland und Rom; aber eine genauere Kenntniß ihrer Verfassungen würde bald zeigen, wie unpassend diese Vergleichungen sind. Jene Staaten waren Republiken, ihre Anstalten dieser Art waren Stützen der freien Verfassung, welche den Bürger mit einem Enthusiasmus erfüllte, der den nachtheiligen Einfluß der Einschränkung der Privatfreiheit minder fühlen, und der Energie des Charakters minder schädlich werden ließ. Dann genossen sie auch übrigens einer größeren Freiheit als wir; und was sie aufopferten, opferten sie einer anderen Thätigkeit, dem Antheil an der Regierung auf. In unsern meistentheils monarchischen Staaten ist das Alles ganz anders. Was die Alten von moralischen Mitteln anwenden mochten: Nationalerziehung, Religion, Sittengesetze, alles würde bei uns minder fruchten, und einen größeren Schaden bringen. Dann war auch das meiste, was man jetzt so oft für Wirkung der Klugheit des Gesetzgebers hält, bloß schon wirkliche, nur vielleicht wankende und daher der Sanction des Gesetzes bedürfende Volkssitte. Die Uebereinstimmung der Einrichtungen Lykurgs mit der Lebensart der meisten uncultivirten Nationen hat schon Ferguson meisterhaft gezeigt; und da höhere Cultur die Nation verfeinerte, erhielt sich auch in der That nicht mehr als der Schatten jener Einrichtungen. Endlich steht, dünkt mich, das Menschengeschlecht jetzt auf einer Stufe der Cultur, von welcher es sich nur durch Ausbildung der Individuen höher emporschwingen kann; und daher sind alle Einrichtungen, welche diese Ausbildung hindern und die Menschen mehr in Massen zusammendrängen, jetzt schädlicher als ehemals.

* Berlinische Monatsschrift 1792.

Digitized by Google

Schon dieſen wenigen Bemerkungen zufolge erſcheint — um zuerſt von demjenigen moraliſchen Mittel zu reden, was am weiteſten gleichſam ausgreift — öffentliche, d. i. vom Staat angeordnete oder geleitete, Erziehung wenigſtens von vielen Seiten bedenklich. Nach dem ganzen vorigen Raiſonnement kommt ſchlechterdings Alles auf die Ausbildung des Menſchen in der höchſten Mannigfaltigkeit an; öffentliche Erziehung aber muß, ſelbſt wenn ſie dieſen Fehler vermeiden, wenn ſie ſich bloß darauf einſchränken wollte, Erzieher anzuſtellen und zu unterhalten, immer eine beſtimmte Form begünſtigen. Es treten daher alle die Nachtheile bei derſelben ein, welche der erſte Theil dieſer Unterſuchung hinlänglich dargeſtellt hat; und ich brauche nur noch hinzuzufügen: daß jede Einſchränkung verderblicher wird, wenn ſie ſich auf den moraliſchen Menſchen bezieht, und daß, wenn irgend etwas Wirkſamkeit auf das einzelne Individuum fordert, dieß gerade die Erziehung iſt, welche das einzelne Individuum bilden ſoll.

Es iſt unleugbar, daß gerade daraus ſehr heilſame Folgen entſpringen, daß der Menſch in der Geſtalt, welche ihm ſeine Lage und die Umſtände gegeben haben, im Staate ſelbſtthätig wird, und nun durch den Streit — wenn ich ſo ſagen darf — der ihm vom Staat angewieſenen Lage, und der von ihm ſelbſt gewählten, zum Theil er anders geformt wird, zum Theil die Verfaſſung des Staats ſelbſt Aenderungen erleidet: wie denn dergleichen, obgleich freilich auf einmal faſt unbemerkbare Aenderungen nach den Modificationen des Nationalcharakters bei allen Staaten unverkennbar ſind. Dieß aber hört wenigſtens immer in dem Grade auf, in welchem der Bürger von ſeiner Kindheit an ſchon zum Bürger gebildet wird. Gewiß iſt es wohlthätig, wenn die Verhältniſſe des Menſchen und des Bürgers ſo viel als möglich zuſammen fallen; aber es bleibt dieß doch nur alsdann, wenn das Verhältniß des Bürgers ſo wenig eigenthümliche Eigenſchaften fordert, daß ſich die natürliche Geſtalt des Menſchen, ohne etwas aufzuopfern, erhalten kann: — gleichſam das Ziel, wohin alle Ideen, die ich in dieſer Unterſuchung zu entwickeln wage, allein hinſtreben. Ganz und gar aber hört es auf heilſam zu ſein, wenn der Menſch dem Bürger geopfert wird. Denn wenn gleich alsdann die nachtheiligen Folgen des Mißverhältniſſes wegfallen, ſo verliert auch der Menſch dasjenige, was er gerade durch die Vereinigung in Einen Staat zu ſichern bemüht war.

Daher müßte meiner Meinung zufolge die freieſte, ſo wenig als möglich ſchon auf die bürgerlichen Verhältniſſe gerichtete, Bildung des Menſchen überall vorangehen. Der alſo gebildete Menſch müßte dann in den Staat treten, und die Verfaſſung des Staats ſich gleichſam an

Digitized by Google

ihm prüfen. Nur bei einem solchen Kampfe würde ich wahre Verbesserung der Verfassung durch die Nation mit Gewißheit hoffen, und nur bei einem solchen, schädlichen Einfluß der bürgerlichen Einrichtung auf den Menschen nicht besorgen. Denn selbst, wenn die letztere sehr fehlerhaft wäre, ließe sich denken, wie gerade durch ihre einengenden Fesseln die widerstrebende, oder trotz derselben sich in ihrer Größe erhaltende Energie des Menschen gewönne. Aber dieß könnte nur sein, wenn dieselbe vorher sich in ihrer Freiheit entwickelt hätte. Denn, welch ein ungewöhnlicher Grad gehörte dazu, sich auch da, wo jene Fesseln von der ersten Jugend an drücken, noch zu erheben und zu erhalten? Jede öffentliche Erziehung aber, da immer der Geist der Regierung in ihr herrscht, gibt dem Menschen eine gewisse bürgerliche Form *.

Wo nun eine solche Form an sich bestimmt, und in sich, wenn gleich einseitig, doch schön ist, wie wir es in den alten Staaten und vielleicht noch jetzt in manchen Republiken finden, da ist nicht allein die Ausführung leichter, sondern auch die Sache minder schädlich. Allein in unsern monarchischen Verfassungen existirt — und gewiß zum nicht geringen Glück für die Bildung des Menschen — eine solche bestimmte Form ganz und gar nicht. Es gehört offenbar zu ihren, obgleich auch von manchen Nachtheilen begleiteten Vorzügen, daß, da doch die Staatsverbindung immer nur als ein Mittel anzusehen ist, nicht so viel Kräfte der Individuen auf dieß Mittel verwandt zu werden brauchen, als in Republiken. Sobald der Unterthan den Gesetzen gehorcht, und sich und die Seinigen im Wohlstande und einer nicht schädlichen Thätigkeit erhält, kümmert den Staat die genauere Art seiner Existenz nicht. Hier hätte daher die öffentliche Erziehung, die, schon als solche, sei es auch unvermerkt, den Bürger oder Unterthan — nicht den Menschen, wie die Privaterziehung — vor Augen hat, nicht eine bestimmte Tugend oder Art zu sein, zum Zweck; sie suchte vielmehr gleichsam ein Gleichgewicht Aller, da nichts so sehr als gerade dieß die Ruhe hervorbringt und erhält, welche eben diese Staaten am eifrigsten beabsichtigen. Ein solches

* Ich habe diese drei Abhandlungen nicht so mitgetheilt, als ob sie ganz und gar meine eigene Ansicht aussprächen. Bei dieser Abhandlung wäre zu bemerken 1. daß Schulen nur einen Theil der Erziehung, nicht die ganze Erziehung besorgen können und sollen, und daß 2. öffentliche Schulen nicht nothwendig Staatsschulen, von der Staatsregierung geleitete Schulen sind. Dem Lehrer wird nicht entgehen, daß die Nachtheile, welche W. v. Humboldt an den öffentlichen Schulen aufweist, diesen nur insoweit anhaften, als sie Staatsschulen sind. Oeffentliche Schulen, die von der bürgerlichen Gesellschaft unterhalten und regiert werden, können von diesen Nachtheilen frei und so gut sein als Schulen überhaupt sein können. D. H.

Digitized by Google

Streben aber gewinnt, wie ich ſchon bei einer andern Gelegenheit zu zeigen verſucht habe, entweder keinen Fortgang oder führt auf Mangel an Energie; da hingegen die Verfolgung einzelner Seiten, welche der Privaterziehung eigen iſt, durch das Leben in verſchiedenen Verhältniſſen und Verbindungen jenes Gleichgewicht ſicherer und ohne Aufopferung der Energie hervorbringt.

Will man aber der öffentlichen Erziehung alle poſitive Beförderung dieſer oder jener Art der Ausbildung unterſagen, will man es ihr zur Pflicht machen, bloß die eigene Entwickelung der Kräfte zu begünſtigen, ſo iſt dieß einmal an ſich nicht ausführbar, da, was Einheit der Anordnung hat, auch allemal eine gewiſſe Einförmigkeit der Wirkung hervorbringt; und dann iſt auch unter dieſer Vorausſetzung der Nutzen einer öffentlichen Erziehung nicht abzuſehen. Denn, iſt es bloß die Abſicht zu verhindern, daß Kinder nicht ganz unerzogen bleiben, ſo iſt es ja leichter und minder ſchädlich, nachläſſigen Eltern Vormünder zu ſetzen, oder dürftige zu unterſtützen.

Ferner erreicht auch die öffentliche Erziehung nicht einmal die Abſicht, welche ſie ſich vorſetzt, nämlich die Umformung der Sitten nach dem Muſter, welches der Staat für das ihm angemeſſenſte hält. So wichtig und auf das ganze Leben einwirkend auch der Einfluß der Erziehung ſein mag, ſo ſind doch noch immer wichtiger die Umſtände, welche den Menſchen durch das ganze Leben begleiten. Wo alſo nicht Alles zuſammen ſtimmt, da vermag die Erziehung nicht durchzudringen.

Ueberhaupt, ſoll die Erziehung nur ohne Rückſicht auf beſtimmte, den Menſchen zu ertheilende bürgerliche Formen Menſchen bilden, ſo bedarf es des Staates nicht. Unter freien Menſchen gewinnen alle Gewerbe beſſern Fortgang, blühen alle Künſte ſchöner auf, erweitern ſich alle Wiſſenſchaften. Unter ihnen ſind auch alle Familienbande enger: die Eltern eifriger beſtrebt, für ihre Kinder zu ſorgen, und bei höherem Wohlſtande auch vermögender, ihren Wünſchen hierin zu folgen. Bei freien Menſchen entſteht Nacheiferung, und es bilden ſich beſſere Erzieher, wo ihr Schickſal von dem Erfolg ihrer Arbeiten, als wo es von der Beförderung abhängt, die ſie vom Staate zu erwarten haben. Es wird daher weder an ſorgfältiger Familienerziehung, noch an Anſtalten ſo nützlicher und nothwendiger gemeinſchaftlicher Erziehung fehlen *.

---

* Dans une société bien ordonnée, au contraire, tout invite les hommes à cultiver leurs moyens naturels; sans qu'on s'en mêle, l'éducation sera bonne; elle sera même d'autant meilleure, qu'on aura plus laissé faire à l'industrie des maîtres et à l'émulation des élèves. *Mirabeau* sur l'éducat. publ. p. 12.

Digitized by Google

Soll aber öffentliche Erziehung dem Menſchen eine beſtimmte Form ertheilen, ſo iſt, was man auch ſagen möge, zur Verhütung der Uebertretung der Geſetze, zur Befeſtigung der Sicherheit ſo gut als nichts gethan. Denn Tugend und Laſter hängen nicht an dieſer oder jener Art des Menſchen, zu ſein, ſind nicht mit dieſer oder jener Charakterſeite nothwendig verbunden, ſondern es kommt in Rückſicht auf ſie weit mehr auf die Harmonie oder Disharmonie der verſchiedenen Charakterzüge, auf das Verhältniß der Kraft zu der Summe der Neigungen u. ſ. f. an. Jede beſtimmte Charakterbildung iſt daher eigner Ausſchweifungen fähig und artet in dieſelben aus. Hat daher eine ganze Nation ausſchließlich vorzüglich eine gewiſſe erhalten, ſo fehlt es an aller entgegenſtrebenden Kraft und mithin an allem Gleichgewicht. Vielleicht liegt ſogar hierin auch ein Grund der häufigen Veränderungen der Verfaſſung der alten Staaten. Jede Verfaſſung wirkte ſo ſehr auf den Nationalcharakter; dieſer, beſtimmt gebildet, artete aus und brachte eine neue hervor.

Endlich wirkt öffentliche Erziehung, wenn man ihr völlige Erreichung ihrer Abſicht zugeſtehen will, zu viel. Um die in einem Staat nothwendige Sicherheit zu erhalten, iſt Umformung der Sitten ſelbſt nicht nothwendig. Allein die Gründe, womit ich dieſe Behauptung zu unterſtützen gedenke, bewahre ich der Folge auf, da ſie auf das ganze Beſtreben des Staats, auf die Sitten zu wirken, Bezug haben, und mir noch vorher von einem paar einzelner zu demſelben gehöriger Mittel zu reden übrig bleibt. — Oeffentliche Erziehung ſcheint mir daher ganz außerhalb der Schranken zu liegen, in welchen der Staat ſeine Wirkſamkeit halten muß *.

* Ainsi c'est peut-être un problème de savoir, si les législateurs français doivent s'occuper de l'éducation publique autrement que pour en protéger les progrès; et si la constitution la plus favorable au développement du moi humain et les lois les plus propres à mettre chacun à sa place, ne sont pas la seule éducation, que le peuple doive attendre d'eux. Am ang. Ort, p. 11. D'après cela, les principes rigoureux sembleraient exiger, que l'Assemblée Nationale ne s'occupât de l'éducation que pour l'enlever à des pouvoirs ou à des corps qui peuvent en dépraver l'influence. Ebendas. p. 12.

Digitized by Google

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Die deutsche Verskunst, erläutert und auf ihre musikalischen Grundlagen zurückgeführt von Th. Vernaleken. St. Gallen, 1847.

Der Verfasser dieses Werkchens fühlte besonders bei seinem Unterrichte in deutscher Sprache und Litteratur gar sehr den Mangel an einem kurzen Wegweiser zur deutschen Verskunst, wo zudem deren innersten Grundlagen nachgegangen wäre; er arbeitete demnach selbst mit gewohntem Eifer ein solches Hülfsmittel zunächst für seine Zwecke aus, veröffentlichte aber dasselbe auch, indem er hoffen durfte, daß er damit nicht nur der Schule einen Dienst thue, sondern auch manchem außer der Schule Stehenden, der etwa in den deutschen Dichterwald eindringen will, eine nicht unerfreuliche Gabe reiche. Dieses Schriftchen nun soll die deutsche Verskunst im strengsten Sinne des Wortes darstellen, d. h. losgetrennt von etwaigen Fesseln, in welche diese Lehre von begeisterten oder pedantischen Freunden des Alterthums geschlagen worden, vielmehr aufgebaut auf dem natürlichen inländischen Grunde, wie er aufgeforscht worden in dem geschichtlichen Verlaufe und der gegenwärtigen Errungenschaft unserer heimischen Dichtung. Schon das Streben, dieses zu leisten, verdient unsere volle Anerkennung, und das Werkchen, das sich daraus erzeugte, ist in seinen wesentlichen Theilen gelungen: es enthält des Wahren und Schönen viel; die Irrthümer aber treffen mehr Untergeordnetes.

Nach einer Einleitung über die Sprachlaute werden im ersten Hauptabschnitte die musikalischen Laut- und Tonverhältnisse der Sprache abgehandelt. Die Consonantenlehre der Einleitung ist nicht ganz treffend, wie der Verfasser sich bald überzeugen muß, wenn er etwa R. Raumers Aspiration und Höfers Beiträge zur Lautlehre zur Hand nehmen will. I, 1 des ersten Hauptabschnittes handelt von der Dynamik in Silbe, Wort und Satz, I, 2 von der Rhythmik, I, 3 von der Melodik und I, 4 von der Phonik. Im ersten dieser Theile mußte natürlich auch der Unterschied zwischen antiken und modernen Sprachen berührt werden. Das darüber Gesagte ist im

Wesentlichen richtig: die modernen Sprachen sind vorwaltend accentuirende, die Sprachen des Alterthums quantitirende; aber wenn mit Graf Schlaberndorfs Worten als ein entschiedener Vorzug der neuern Sprachen das hervorgehoben wird, daß in ihnen die Betonung zur Hauptsache geworden, so ist dieses ein Vorzug mit seinen Nachtheilen, ein einseitiger Vorzug; vgl. in unserm Buche selbst S. 62 die Worte eines J. Grimm; wenn die Empfindung und die Energie des Denkens in der neuesten deutschen Sprachform ein vorzüglichstes Material erhalten haben sollen, so fragen wir, ob das den Griechen, ob es den Gothen gemangelt. Dazu bemerken wir, daß sich vielleicht doch Spuren entdecken lassen, daß selbst im Griechischen die Quantität nicht immer und absolut unabhängig war von der Betonung; das wenigstens stellt sich jetzt schon heraus, daß in einigen mit dem Griechischen enge zusammenhängenden Zweigen der indogermanischen Sprachfamilie schon in den ältesten Zeiten eine etwelche Beziehung zwischen Tondauer und Tonstärke stattfand; anderseits ist es ein Irrthum, wenn man nur in der frühesten Zeit unserer Sprache lange und kurze Silben unterschieden sein läßt im Sinne der Alten, da noch in der mittelhochdeutschen Poesie diese Quantität einen bedeutenden Einfluß ausübte. Die Neugriechen hatten für ihre neue accentuirende Sprache schon frühe Vorläufer, ich meine die sogenannten politischen Verse.

Zu S. 11 ff. merken wir das Historische an, daß Alliteration und Assonanz einzeln auch in den ältesten Zeiträumen der indogermanischen Sprachen nicht selten sich finden; die alten Griechen waren dem Reime sehr nahe durch die Lehren der Sophisten; von Gorgias sagt Diodor: *ἐξέπληξε-ἀντιθέτοις καὶ ἰσοκώλοις καὶ παρίσοις καὶ ὁμοιοτελεύτοις* etc.; sogar den Namen des Reimes führen Einige nicht ohne guten Schein durch das neugriechische *ῥῆμα*, *ῥῖμα* auf das altgriechische *ῥυθμός* zurück. Im indischen Drama u. a. spielen die Endreime eine große Rolle, und lateinische Reime sind gar nicht so übermäßig jung. S. 17 hätte der Verfasser vielleicht behutsamer die Grimm'sche Scheidung von Umlaut, Brechung und Schwächung beibehalten, während er die Grimm'sche Theorie der Ablaute nicht mit dieser Gewißheit aufnehmen durfte: es ist ja gar nicht so ausgemacht, daß dieser Vocal in einen ganz andern überspringe, ohne daß irgend eine äußere Ursache mitwirke. Die vergleichende Grammatik liegt über diesen Punct mit der rein deutschen Grammatik im Streite. — Ein äußerst schlüpfriges Gebiet ist das der Geltung der Laute, und so hat auch unser Buch hier Wahres und Sinniges mit Irrthum wohl gemischt. So soll f — eine Schärfung des v — etwas Munteres bezeichnen in *Fisch* etc. Aber bei den Römern bezeichnet *piscis*

Digitized by Google

nur das Schuppenthier: die Gothen nahmen das Wort aus einer gemeinschaftlichen Schatzkammer; nach ihren Lautgesetzen mußte das *p* in *f* übergehen. Ferner soll z das Unruhige, Trotzige u. ä. bezeichnen, also gerade das Gegentheil von t, d: aber in den ältern deutschen Dialekten selbst findet sich an der Stelle dieses z immer *t*, wie in gataíran u. ä.; überhaupt verderbt das Gesetz der Lautverschiebung gar häufig die sinnige Theorie.

Im zweiten Hauptabschnitte wird die poetische Satzform behandelt. Es wird hier der $^3/_8$ Tact als rhythmisches Princip des deutschen Verses aufgestellt, und auf diesem Grunde einfach und ungekünstelt der ganze Bau aufgeführt: da und dort sind gute Winke gegeben über den Charakter einzelner Versarten und deren Verhalten zum Gedanken. Am ungenügendsten kommt uns hier der historische Abschnitt vor, schon deßwegen, weil er zu allgemein gehalten ist. Zu S. 28, wo gesagt ist, in einem dreisilbigen Tacte werde die Mittelsilbe schneller gesprochen, als die dritte Silbe, ist zu bemerken, daß dieß rein nur für das Neuhochdeutsche gilt. Lachmann hat für die ältere Periode bewiesen, daß nach langer Silbe immer der Tiefton auf der nächsten, nach kurzer erst auf der dritten Silbe ruht. Ueberhaupt hätte über Betonung dieser Meister öfter berathen werden sollen. S. 32 vergleicht der Verfasser mit dem Auftact im Verse das Vorsubject *es* in der Prosa. Daran ist sicher etwas Wahres. Wie aber dieses *es* im Auftacte vorkommt, so bildet es auch einen passenden Auslauf: *du bist es*; *ihr seid es* u. ä. kommt schon im Althochdeutschen und besonders reich im Mittelhochdeutschen vor. Die geschichtliche Entwickelung der Dichtungsformen könnte schärfer und auch wahrer gegeben werden. Schade ist es, daß der in dieser Richtung so ausgezeichnete Lachmann noch nie seine Verslehre veröffentlichte; zu bedauern ist es, daß wir noch immer nicht die so schön angelegte Litteraturgeschichte Wackernagels besitzen; aber auch aus dem Vorhandenen ließ sich mehr ziehen, namentlich aus Lachmanns Abhandlungen über die althochdeutsche Betonung, über das Hildebrandslied, über Otfrid, über Singen und Sagen und aus seinen reichen Bemerkungen in einzelnen Ausgaben. Um nur das hervorzuheben, wir dürfen nun sicher eine Blüthezeit deutscher Poesie auch im neunten Jahrhundert annehmen, eine Zeit, „die wir nicht als eine Periode der Vorübung anzusehen, sondern in der wir eine Stufe der Vollendung anzuerkennen haben". Alliteration und Endreim trennten sich allmälig aus einander gemäß einer tiefen innern Entwickelung der Poesie; gemessene Verse aber finden sich schon im Hildebrandsliede neben der Alliteration. Otfrid führte zuerst den Reim in einem größern Werke durch, und in seinen Versen finden sich nur noch seltenere Spuren ehe-

Digitized by Google

maliger Weise. Aber diese Otfrid'schen Reime sind noch sehr ungefüge: es herrscht darin die Mannigfaltigkeit der Willkür, und so ist dieser Reim nicht ein Schmuck, sondern nur ein äußerliches Versband. Wohl zu beachten ist seine fränkische Strophe; sein Vers ist der alte deutsche Vers. Erst im zwölften Jahrhundert wird der Reim allmälig kunstreicher und seine Formen fangen sich an zu scheiden. Aber Heinrich von Veldecks Reime sind noch immer sehr ungenau, und er mag wohl nur der berühmteste Dichter unter den gleichzeitigen bessern Reimern gewesen sein: daraus erklärt es sich, wenn ihn ein mittelhochdeutscher Dichter so hoch stellt. Doch wir brechen hier ab, da es uns ja nicht vergönnt sein kann, in dieser Zeitschrift die Resultate unserer größten Forscher auf dem Gebiete deutscher Poesie im Einzelnen darzustellen. Möge der Verfasser in diesen wenigen Bemerkungen unser Interesse für sein kleines Buch erkennen und demselben bei einer allfälligen neuen Auflage die angedeuteten Resultate zu gute kommen lassen.

Zürich. H. Schweizer.

II.

Euripides Trojanerinnen. Griechisch mit metrischer Uebersetzung und prüfenden und erklärenden Anmerkungen von J. A. Hartung. Leipzig, Verlag von Wilhelm Engelmann, 1848. XVII und 158 S. kl. 8°. (15 Sgr.)

Diese Ausgabe ist das zweite Bändchen der sämmtlichen Werke des Euripides, ganz auf dieselbe Weise eingerichtet, wie die Medea, das erste Bändchen, welches Ref. in Jahn's Jahrbb. Bd. 52, Heft 3, S. 243 ff. angezeigt und beurtheilt hat. Auf eine kurze Vorrede folgt eine Einleitung S. VII—XVII, dann der griechische Text mit gegenüberstehender Uebersetzung in den Versmaßen des Originals, darunter kurze kritische Noten und Angaben von Varianten. Hinter dem Texte steht unter der Ueberschrift „Zur Belehrung über die Metra" ein Schema derselben in den Chorgesängen, dem der Herausgeber hier und da seine metrischen Ansichten beigefügt hat; zuletzt S. 119 bis ans Ende der „Commentar", welcher theils kritische, theils erklärende Anmerkungen zu einzelnen Stellen enthält. In unserer Anzeige der Medea haben wir uns in Bezug auf die äußere Einrichtung dieser Ausgabe hauptsächlich gegen die unter dem Texte und der Uebersetzung befindlichen Angaben von Varianten und Emendationen ausgesprochen und diesen kritischen Kram als einen ganz unnöthigen und unbrauchbaren Ballast bezeichnet. Wir können diesen Tadel hier nur wiederholen, und zwar aus denselben Gründen, die wir in jener Beur-

Digitized by Google

theilung ausführlich und zur Genüge angegeben haben. Das Publicum, welches von einer Ausgabe, wie sie Herr Hartung hier liefert, Gebrauch macht, verlangt und braucht solche Zuthaten nicht; es wendet sich vielmehr mit Widerwillen, Aerger und Verdruß von einem solchen philologischen Zopfe ab. Diejenigen aber, welche sich mit der Kritik und Textesverbesserung des Euripides ernstlich und besonnen beschäftigen, können diesen Variantenkram wegen seiner Unzulänglichkeit und Ungenauigkeit hier unter den Troaden eben so wenig brauchen, wie dort unter der Medea. Matthiä's Ausgabe und Dindorf's Annotationes muß man bei jeder Stelle, die man kritisch prüfen will, zu Rathe ziehen. Doch Ref. hat sich über diesen Punct a. a. O. schon hinreichend ausgesprochen. Denselben hier nochmals aufzunehmen und den Tadel mit Beweisen und Beispielen aus der Ausgabe selbst zu rechtfertigen, möchte daher im Interesse der Sache eben so überflüssig sein, als ein solcher Nachweis die Leser dieser Revue jedenfalls ermüden und langweilen würde. Dürfen wir dem Herausgeber im Angesichte des Publicums einen wohlgemeinten Rath ertheilen, so möchten wir ihm anempfehlen, besagten Zopf seiner Bearbeitung in den nachfolgenden Bändchen ganz herunterzuschneiden. Herausgeber und Verleger können durch diese Reform nur gewinnen.

Ref. wendet sich nun zu der Frage, was für die Textesgestaltung dieser von den Herausgebern allerdings seit langer Zeit zurückgesetzten Tragödie in vorliegender Ausgabe geleistet ist. Von diesem Gesichtspuncte aus betrachtet, ladet Hrn. Hartungs Arbeit noch mehr als die Bearbeitung der Medea zu Gegenreden und Ausstellungen ein. Herr H. sagt in der Vorrede: „Die Trojanerinnen des Euripides, denen lange Zeit nichts zu Liebe geschehen ist, erscheinen hier in vielfach verändertem, hoffentlich verbessertem Texte u. s. w." Das Erste ist richtig, der Text ist vielfach verändert; vielfach verbessert aber möchten wir ihn keineswegs nennen. Das Streben, dem Euripides kritisch aufhelfen zu wollen, zu welcher Aufhülfe sich der Herr Herausgeber nun einmal ganz besonders berufen und vorzugsweise befähigt glaubt, verleitet ihn sehr oft, da Fehler zu sehen, wo solche andere Leute nicht zu sehen vermögen, und sein zu großes Selbstvertrauen verführt zu einer Raschheit im Emendiren, die natürlich ganz unnöthige und unstatthafte Conjecturen hervorbringt. Fast jede nur irgend bedeutsame Aenderung des Textes, die vom Herausgeber herrührt, ist eine mißglückte. Wir hoffen dieß den Lesern dieser Zeitschrift zur Genüge darthun und nachweisen zu können; Herrn Hartung werden wir freilich davon nicht so leicht überzeugen.

In der Einleitung theilt Herr H. das Wichtigste über den Inhalt der beiden verlorenen Tragödien, Alexandros und Palamedes, mit, welche

bekanntlich zugleich mit unserm Stücke aufgeführt worden und ihm vorangiengen. Ganz einverstanden mit dem Herausgeber sind wir in dem, was nachher über die Tendenz der dritten Tragödie und über die Beziehungen auf die damaligen öffentlichen Verhältnisse in Athen gesagt wird, welche der Dichter in dieser Trilogie aller Wahrscheinlichkeit nach mit Absicht und Bewußtsein vielfach berücksichtigt hat. „Kurz, diese Tragödien enthielten Wahrheit", sagt Herr H. zum Schlusse seiner Andeutungen, „aus dem Leben geschöpfte Wahrheit in dem Maße, daß sich darin mit ihnen höchstens die Goethe'schen Dichtungen messen können, nur mit dem Unterschiede, daß Goethe's Erlebnisse die Verhältnisse einzelner Menschen zu einander, die des Euripides die Verhältnisse der Völker und Staaten betreffen, und darum jene ein moralisches, diese ein patriotisches Interesse in Anspruch nehmen." Nachdem Herr H. noch einige gute und richtige Bemerkungen über die Behandlung des Stoffes und den dichterischen Werth der Trojerinnen gegeben hat, schließt er die Einleitung so: „Ich weiß nicht, ob irgend eine Tragödie mehr geeignet ist, von der von den Alten so sehr bewunderten Kunst des Euripides in Behandlung des Pathetischen und von seiner Gewalt in der Schilderung der Affecte und Aussprechung der Empfindungen, um derentwillen sie sein Studium den Rednern empfohlen, einen Begriff zu geben, als die Trojerinnen. Die Probe hiervon kann jeder an sich und Andern machen. Er lese dieses Stück frei von Schulpedantismus, er lese es zartempfindenden Frauen vor: und von demjenigen Eindruck, den das Gräßliche zu machen pflegt, wird keine Spur zu finden sein." Vergleicht man mit den letzten Worten, worin der Herausgeber an den Geschmack und das Urtheil zartempfindender Frauen appellirt, mit den Expectorationen, welche am Ende der Einleitung zur Medea zu lesen sind (vgl. Jahrbb. B. 51, S. 249), so kann man sich eines stillen Lächelns nicht enthalten.

Wir gehen zum griechischen Texte über. Vers 59 f. schrieb Herr H.:

ἦπού νιν, ἔχθραν τὴν πρὶν ἐκβαλοῦσα νῦν,
εἰς οἶκτον ἦλθες πυρὶ κατηθαλωμένην.

Unter dem Texte steht: Gew. *ἦπου δὴ* und *κατηθαλωμένης*. Und in der Anmerkung hinter dem Texte: „*ἦπού νυν* hat man auf Musgraves Vorgang aus dem cod. Harl. aufgenommen, welcher dieses Adverbium hier zweimal darbietet *ἦπού νυν — ἐκβαλοῦσα νῦν*." Also ist die gewöhnliche Lesart jetzt wenigstens seit Musgrave nicht *ἦπου δὴ*. „Alle übrigen Urkunden haben *ἦπου δὴ — ἐκβαλοῦσα νῦν*." Ist wieder nicht richtig. Im cod. Vat. steht *ἦπού νιν*. S. Dindorf's Annotationes (Oxon. 1840) zu dieser Stelle. Nachdem sich Herr H. gegen die Verkürzung des temporellen Adverbii *νῦν* ausgesprochen hat, fährt er fort:

Digitized by Google

„Elmsley hat richtig erkannt, daß *νιν* geschrieben werden muß, aber unrichtig an ein ausgelassenes *ὁρῶσα* gedacht. Näher dem Richtigen kam Matthiä: „„dicerem, orationem sic instituisse poetam ac si pergere vellet *ἦπού νιν οἰκτίζεις.*““ *Εἰς οἶκτον ἐλθεῖν* ist so viel als *οἰκτείρειν* und wird daher auch eben so construirt. (Es folgen Beispiele.) Man hat nicht bloß *νιν*, sondern auch *κατηθαλωμένην* zu schreiben." Darnach wird Jedermann meinen, daß *νιν* von Elmsley, *κατηθαλωμένην* aber von Hrn. Hartung herrührt. Allein beides gehört Elmsley an, wie auch Matthiä in seiner Note richtig angibt. Ref. hält aber die Lesart der Handschrr. *νιν* und *κατηθαλωμένης* gegen den Herausgeber mit Dindorf und Fix fest und erklärt die Construction auf dieselbe Weise, wie Matthiä; eine Erklärung, die hier um so weniger auffallen kann, da sie auch durch die Stellung der Worte (*εἰς οἶκτον ἦλθες* steht nämlich vor dem Participium) gerechtfertigt erscheint.

Vers 95 ff. lesen wir:

μῶρος δὲ θνητῶν ὅστις ἐκπορθῶν πόλεις,
ναούς τε τύμβους θ', ἱρὰ τῶν κεκμηκότων,
ἐρημίᾳ δοὺς αὐτὸς ὕλεθ' ὕστερον.

Ἐκπορθῶν ist eine Aenderung des Herausgebers für *ἐκπορθεῖ*. „Der Scholiast schreibt: *λείπει ὁ Γάρ, ἵν' ᾖ· τὰ γὰρ ἱρὰ τῶν τεθνηκότων ἐρημίᾳ δοὺς αὐτὸς ὕστερον ὀλεῖται.* Demnach wurde hinter *τύμβους θ'* mit einem Kolon interpungirt." Herr H. versteht die Worte des Scholiasten ganz unrichtig. Die Part. *γὰρ* fehlt nach der Meinung des Scholiasten dem letzten Verse; die Worte *τὰ ἱερὰ* sind nur des bessern Verständnisses wegen als Object zu *ἐρημίᾳ δοὺς* aus dem vorhergehenden Verse von ihm wiederholt und hinzugefügt worden. Eben so gut hätte er auch *τύμβους*, *ναοὺς* und *πόλεις* wiederholen und hinzusetzen können. Fand der Scholiast ein Kolon in seinem Texte, so stand es sicherlich hinter *κεκμηκότων*. Die gewöhnliche Schreibung aber, meint Herr H., kann gleichfalls nicht geduldet werden, denn sie entbehre der gebührenden Verbindung. „Ein Thor ist der Sterbliche, welcher Städte zerstört und Tempel und Gräber, Heiligthümer der Todten, nachdem er sie der Verödung preisgegeben, selbst hinterher untergeht." Wollte man aber übersetzen: „und Tempel und Gräber, Heiligthümer der Todten, der Verödung preisgegeben habend, selbst hinterher untergeht", so müßte *ναοὺς δὲ* für *ναούς τε* geschrieben sein. Diese Aenderung scheint vielleicht Manchen als die leichtere. Allein erstlich sind *δὲ* und *τε* nicht leicht ohne Anlaß in den Handschrr. verwechselt worden, und zweitens käme bei dieser Aenderung immer noch nicht der rechte Sinn zum Vorschein. Nicht der, welcher Städte zerstört, ist ein Thor, sondern der, welcher sie so zerstört, daß er

Digitized by Google

hinterher selbst untergeht. Darum muß ἐκπορθῶν für ἐκπορθεῖ geschrieben werden." Herr H. hat sich selbst Schwierigkeiten geschaffen, um sie wieder wegzuräumen durch — unstatthafte Conjecturen. Die Lesart der Hdschrr. gibt einen ganz guten Sinn. „Ein Thor ist der unter den Menschen, der Städte zerstört und Tempel und Gräber, die Heiligthümer der Todten; hat er sie zerstört, geht er selber nachher unter." Jedermann fühlt, daß der letzte Gedanke, verbindungslos dem vorhergehenden beigegeben, keinen andern Sinn hat, als „denn hat er sie zerstört, so geht er nachher selbst unter." Er dient also zur eigentlichen Begründung der Behauptung: „ein Thor ist unter den Menschen der Städtezerstörer, der Verwüster der Tempel und Gräber." Warum? dieß sagt der letzte Vers. In Herrn Hartungs Aenderung liegt der verkehrte Gedanke: „Ein Thor ist der Mensch, der Städte zerstörend und nach Verwüstung der Tempel und Gräber nachher selbst untergeht." Als ob der spätere eigene Untergang eines Stadtzerstörers ihm als Thorheit und Verkehrtheit angerechnet werden könnte. Nicht darin besteht ja das thörichte Thun und Treiben der Menschen, daß sie nach Zerstörung der Städte und Verwüstung der Tempel und Gräber später selbst ihren Untergang finden, sondern darin, daß sie Städte, Tempel und Gräber verwüsten, obschon sie nachher selbst dem Untergange anheimfallen. Und diesen Sinn enthält die Vulgata.

Vers 98 f. lautet:

ἄνα, δύσδαιμον· πεδόθεν κεφαλὴν
ἐπάειρε δέρην τ'·

In den Ausgaben steht nach den Handschriften: ἄνα, δυσδαίμων, πεδόθεν κεφαλὴν, ἐπάειρε δέρην· Und dieß ist gut und richtig. Es heißt: „auf, Unselige, vom Boden das Haupt, erhebe den Nacken!" Warum sollte der Grieche nicht so reden können? Schon Aem. Portus bemerkte: ἄνα pro ἀνάειρε dictum videtur, quod verbum ex proximo ἐπάειρε intelligitur. Läßt sich diese Redeweise auch nicht durch ein anderes, ganz gleiches Beispiel belegen, so kann man doch schwerlich auch behaupten und nachweisen, daß der Grieche nicht so geredet hat. Derartige Redensarten hat die Kritik und Exegese zu notiren, nicht aber zu emendiren. Uebrigens möchten wir des Herausgebers Aenderung nicht einmal für eine Emendation halten. Hekabe's Worte haben keinen andern Sinn als: „erhebe dich, Unglückliche!" Dieß läßt sie der Dichter so aussprechen: „empor, Unglückliche, von der Erde das Haupt, erhebe den Nacken." Nach Herrn Hartungs Aenderung sagt Hekabe: „empor, Unglückliche! erhebe vom Boden das Haupt und den Nacken." Ref. meint, daß in dieser Fassung des Gedankens die Erwähnung des Nackens ziemlich

Digitized by Google

überflüſſig und bedeutungslos erſcheint und matt nachklappt. Nicht ſo in der handſchriftlichen Lesart, wo der Begriff „erhebe“ die Hauptſache iſt und durch zwei Verba und ihre Stellung hervorgehoben wird. Die Anmerkung, womit Herr H. die hinzugefügte Part. τε rechtfertigen will, ſagt eigentlich gar nichts.

V. 108 f. ſchrieb der Herausgeber auf Matthiä's Empfehlung:

ὦ πολὺς ὄγκος συστελλόμενος
προγόνων, ὡς οὐδὲν ἔρ' ἦσθα.

Die Handſchriften und alten Ausgaben haben *συστελλομένων*. Vict. *συστελλόμενος*, wie auch Seidler vermuthete. Ref. überſetzt die Vulgata: „O der mächtige Stolz der gefallenen Ahnen, wie warſt du ſo nichtig!“ Und an dieſem Sinne iſt nichts auszuſetzen. Matthiä ſcheint bei ſeinem Tadel der handſchriftlichen Lesart zu wenig des Dichters Denk- und Redeweiſe berückſichtigt zu haben.

V. 114 ſchrieb der Herausgeber nach Seidler: *στερροῖς λέκτροισι ταθεῖσα*. In der Anmerkung gibt er Hermann's Verbeſſerung (im Programm de quibusdam locis Eur. Troadum. Lips. 1847) *νῶτ' ἐν στερροῖσι ταθεῖσα* den Vorzug. Dieß iſt übrigens die einzige Stelle, wo Herr H. einer Anſicht Hermann's in jenem Programme beitritt.

V. 116 ff. geben die Handſchriften und Ausgaben:

ὥς μοι πόθος εἰλίξαι,
καὶ διαδοῦναι νῶτον ἄκανθάν, τ'
εἰς ἀμφοτέρους τοίχους μελέων
ἐπὶ τοὺς αἰεὶ δακρύων ἐλέους.

Herr H. ſchrieb *ἐπὶ τοῖς αἰεὶ δακρύων ἐλέγοις*, „bei kläglichen Tons ſtetem Gewimmer.“ Ganz unnöthig. W. Dindorf bemerkt ganz richtig: „cohæret *διαδοῦναί* cum *ἐπὶ* v. 119.“ Die folgenden Verſe lauten beim Herausgeber:

Μοῦσα δὲ καὐτὴ τοῖς δυστήνοις
* * * * * *
ἄτας κελαδεῖν ἀχορεύτους.

Die Anmerkung zu dieſer Stelle läßt Herrn Hartung's Raſchheit und Kühnheit im Aendern des überlieferten Textes recht deutlich erkennen. „Die Schreibung *καὐτή* iſt übereinſtimmend von den Hdſchrr. und den Scholien überliefert und läßt ſich auch nicht ohne gewaltſame Aenderung in etwas anderes Paſſendes verändern: denn *δέ γ' αὕτη* und *χαὕτη* ſind zwei ſehr unpaſſende Conjecturen. (Warum?) Sie muß alſo für ächt anerkannt werden. Iſt ſie dieß, ſo iſt auch klar, daß etwas ausgefallen iſt: das Lied der Unglücklichen iſt ebenfalls — nun, was denn? — unglücklich! So etwas las der Scholiaſt, deſſen Worte

freilich leider noch lückenhafter als die des Textes vorliegen, doch ſo, daß man über die Art ihrer Ergänzung nicht zweifelhaft ſein kann: *Μοῦσα δὲ καὐτὴ — καὶ αὐτὴ δέ, φησὶ, παρὰ τοῖς δυστυχοῦσι (δυστυχὴς), τὰς ἑαυτῶν (θρηνοῦσα) συμφοράς· ἔστι γὰρ καὶ Μοῦσα (δύστηνος ἐν δυστήνοις).* Demnach wird der Text wohl alſo gelautet haben:

Μοῦσα δὲ καὐτὴ τοῖς δυστήνοις
δύστηνος, τὰς
ἄτας κελαδοῦσ' ἀχορούτους."

Dieſe Art der Kritik bedarf keiner weitern Beleuchtung. Was würde Herr H. ſagen, wenn er ein ſolches Verfahren bei andern Herausgebern gewahrte?

Die Stellen V. 135, 141, 180 und 196 übergehen wir und verweiſen über ſie kurz auf Hermann's Programm. — V. 208 ff. lauten in Hrn. H. Ausgabe:

μὴ γὰρ δὴ δίναν γ' Εὐρώτα,
τᾶς ἐχθίστας θεράπναν Ἑλένας,
ἔνθ' ἐντάσω Μενέλᾳ δούλα,
τῷ τᾶς Τροίας πορθητᾷ.

Darunter ſteht: „Gew. *τὰν ἐχθίσταν θεράπναν Ἑλένας, ἔνθ' ἀντάσω Μενέλᾳ δούλαν.*" Dieſe Notiz iſt durchaus ungenau. Jeder meint nach dieſen Worten, daß die im Texte vorgenommene Aenderung vom Herausgeber herrührt, um ſo mehr, da die Anmerkung hinter dem Texte ein ſolches Mißverſtändniß nicht hebt. Der Gen. *τᾶς ἐχθίστας* iſt allerdings ſeine Aenderung; *δούλα* aber ſteht längſt in den Ausgaben. Schon Victorius ſchrieb: *ὔσ. δούλα.* Und dieſe Vermuthung hat auch der Cod. Vat., wie bei Dindorf zu ſehen iſt, beſtätigt. Von allen dieſen Dingen ſagt aber Herr H. kein Wort. Wir wollen ihn hiermit keiner Unredlichkeit beſchuldigen, ſondern fragen nur, was ſolche ungenaue Notizen unter dem griechiſchen Texte helfen? Was den Gen. *τᾶς ἐχθίστας* betrifft, ſo finden wir denſelben ganz unnöthig. Wir verweiſen Herrn Hartung auf Lobeck's Note zu Soph. Aias V. 7. Es iſt befremdlich, wie ein Herausgeber und Kritiker des Euripides dieſe dem Dichter ſo gewöhnliche Ausdrucksweiſe ganz unbeachtet gelaſſen hat.

V. 344 f. ſteht nach Seidler's Verbeſſerung in den neuen Ausgaben:

οὐδὲ σαὶ τύχαι, τέκνον,
σεσωφρονήκασ', ἀλλ' ἔτ' ἐν ταὐτῷ μένεις.

Darüber äußert ſich Herr H. ſo: „Dieſe ſehr unglückliche Conjectur wird widerlegt durch ein Fragment aus dem Kresphontes (n. XV. 459 bei Wagner) und zugleich durch daſſelbe die richtige Schreibung gezeigt:

Digitized by Google

αἱ τύχαι δέ με,
μισθὸν λαβοῦσαι τῶν ἐμῶν τὰ φίλτατα,
σοφὴν ἔθηκαν.

Wie in aller Welt kann dieß Fragment beweiſen, daß Seidler's Vermuthung falſch iſt, und daß auch an unſerer Stelle *σοφὴν ἔθηκαν* geſtanden hat? Und weßhalb heißt Seidler's Verbeſſerung eine ſehr unglückliche Conjectur? Cobet hatte in den von ihm herausgegebenen Scholien S. 306 vorgeſchlagen *σώφρονά γ' ἔθηκαν*. Dagegen hat Hermann in dem angeführten Programme bemerkt, was auch auf Hrn. Hartung's Aenderung Bezug hat: „At non dicit Hecuba malis non effectum esse ut sapere disceret Cassandra, quod plane ab hoc loco alienum est, sed nihil de insania remisisse, qua teneri videbatur virgo fatidica. Id breviter, sed distincte, et definite monuerat Seidlerus his verbis: *σαὶ τύχαι* idem est ac *σὴ νόσος, σὴ μανία*." Ohne triftigen Grund iſt auch V. 355 ff. (370 Seidl.) ſo geändert:

καὶ πέμπε, καὶ μ', ἣν τἀμά σοι πρόθυμ' ἀπῇ,
ὥθει βίᾳ· σῶς εἰ γάρ ἐστι Λοξίας,
Ἑλένης γαμεῖ με δυστυχέστερον γάμον κτλ.

V. 379 f. lauten in den Ausgaben:

σιγᾶν ἄμεινον τἀσχρὰ, μηδὲ μοῦσά μοι
γένοιτ' ἀοιδὸς, ἥτις ὑμνήσει κακά.

Herr H. hat das Komma vor *ἀοιδὸς* geſetzt. „Kaſſandra kann nicht wünſchen wollen, daß ſie keine Muſe habe, die ſingt (denn andere als ſingende Muſen gibt es nicht), ſondern daß ſie keine ſolche Muſe habe, deren Geſang die Schande ſingt." Wie kann man nur auf ſolche Dinge verfallen und dergleichen Unſinn aus den überlieferten Worten heraus interpretiren, um daran mäkeln und ändern zu können? Fix überſetzt ganz richtig: neque musa mihi fiat cantatrix quæ celebret probra. „Möge meine Begeiſterung nicht zu einem Geſange werden, der die Schande ſingen will." Außerdem änderte der Herausgeber noch *ὑμνήσει* in den Opt. *ὑμνήσαι* mit Berufung auf Med. V. 599. Ob mit Recht oder Unrecht, wollen wir hier unerörtert laſſen.

V. 412 ſcheint uns Hermann's Aenderung *καὶ σοῦ μὲν* vor der Vulgata *καὶ σοὶ μὲν*, welche Herr H. beibehält, den Vorzug zu verdienen. Die folgenden Genitive können dieſer Emendation nicht im Wege ſtehen, und der Dativ *σοι*, welcher V. 449 (469 Seidl.) ſich vorfindet, iſt mit dem *σοι* an unſerer Stelle nicht ganz gleich.

V. 434 f. geben die Handſchriften und Ausgaben einſtimmig:

ἡλίου δ' ἀγναὶ βόες,
αἳ σάρκα φωνήεσσαν ἥσουσίν ποτε.

Digitized by Google

Daraus corrigirt Herr H. *αἱ σαρκὶ φωνὴν ἐφθαὶ ἥσουσίν ποτε.* Warum? Hören wir die Gründe mit Hrn. Hartung's eigenen Worten. Sie charakteriſiren recht gut die Art und Weiſe ſeiner Kritik. „Die Rinder haben kein redendes Fleiſch geſchickt, was überhaupt keinen Sinn hat, ſondern als ihr Fleiſch an den Spießen gebraten wurde, ſo fing es an zu brüllen, wie Rinder brüllen: ſ. Odyſſ. XII, 395 *κρέα δ' ἀμφ' ὀβελοῖς ἐμεμύκει ὀπταλέα τε καὶ ὠμά· βοῶν δ' ὡς γίγνετο φωνή.* Hievon kann Euripides nicht abgewichen ſein, und zum Beweiſe, daß er nicht abgewichen iſt, citirt der Scholiaſt bei Cobet S. 306 die Worte Homer's. Dieſer hat alſo etwas anderes geleſen, als das Lemma *αἱ σάρκα φωνήεσσαν* beſagt." Wie ſo? Der Scholiaſt, welcher zu dieſem Lemma die Worte ſchrieb: *καὶ Ὅμηρος· κρέα δ' ἀμφ' ὀβελοῖσι μέμυκεν:* will doch damit nichts weiter ſagen, als daß auch bei Homer die hier vom Euripides erwähnte Sache vorkommt, und führt deſſen Worte, welche die Sache deutlicher angeben, zur Erklärung der euripideiſchen Worte an. Wie man aber aus dieſem Scholion beweiſen will, daß deſſen Verfaſſer beim Euripides etwas anderes geleſen habe, als was wir leſen, das geſtehen wir nicht begreifen zu können. „Ganz gewiß iſt es", fährt Herr H. fort, „daß Euripides *φωνὴν ἥσουσιν* geſchrieben hat: denn ſo ſteht Phön. 1440 *φωνὴν ἀφῆκεν.* raſ. Herakl. 1295 *φωνὴν ἥσει.* Hek. 338 *φθογγὰς ἰεῖσα.* Schutzfl. *ἰήλεμον ἰεῖσαν.* Hel. 1309 *ἰέντα κέλαδον.* Med. 1174 *ἧκεν κωκυτόν.*" Aus allen dieſen Stellen folgt keineswegs ſo ganz gewiß, daß auch hier in unſerer Tragödie *φωνὴν ἥσουσιν* geſchrieben ſtand. „Ferner ſcheint gewiß, daß man *σαρκί* als dativus instrumentalis ſetzen muß." Im Gegentheil, dieſer dat. instrum. dürfte bei der Redensart *φωνὴν ἰέναι* ſehr problematiſch ſein, und eher auffällig als natürlich erſcheinen. „Nun handelt ſich's noch um die Ausfüllung der zwei Sylben hinter *φωνήν.* Daß der Grammatiker gerade die Worte *ἀμφ' ὀβελοῖσι μέμυκεν* als dasſelbe beſagend citirt, kann zum Beweiſe dienen, daß entweder *ὀπταί* oder *ἐφθαί* hier geſtanden habe, und ohnehin kann dieſe Angabe hier ſchwerlich entbehrt werden." Wahrhaftig

> Liegt der Irrthum erſt wie ein Grundſtein unten im Boden,
> Immer baut man darauf, nimmer dann kommt er zu Tag.

Man ſollte doch meinen, daß der Dichter, welcher von jenen Rindern nach Herrn H. Meinung ſagen durfte: *αἱ σαρκὶ φωνὴν ἐφθαὶ ἥσουσίν ποτε*, auch ſagen konnte, ohne irgend Anſtoß zu erregen: *αἱ σάρκα φωνήεσσαν ἥσουσίν ποτε*, „welche brüllendes Fleiſch einſt liefern werden." Herr H. ſagt ja ſelbſt: „als ihr Fleiſch an den Spießen gebraten wurde, ſo fing es an zu brüllen."

Digitized by Google

V. 466 (486 Seidl.) schrieb der Herausgeber: *ὅταν βροτῶν τις δυστυχῆ λάβῃ τύχην* anstatt *ὅταν τις ἡμῶν*. Gleichfalls ohne hinlänglichen Grund. Die Handschriften bieten zu dieser Aenderung keine Veranlassung und die Erklärung des Scholiasten kann sie keineswegs rechtfertigen.

Die Stelle V. 625 ff. ist vom Herausgeber so geschrieben:

625 [*ὦ μῆτερ, ὦ τεκοῦσα, κάλλιστον λόγον*]
ἄκουσον οἷς σοι τέρψιν ἐμβαλῶ φρενί.
τὸ μὴ γενέσθαι τῷ θανεῖν ἴσον λέγω,
τοῦ ζῆν δὲ λυπρῶς κρεῖσσόν ἐστι κατθανεῖν.
ἀλγεῖ γὰρ οὐδὲν τῶν κακῶν ἡσθημένος·
630 *ὁ δ' εὐτυχήσας, ἐς τὸ δυστυχὲς πεσών,*
ψυχὴν ἀλᾶται ἐκ τῆς πάροιθ' εὐπραξίας.

Der erste, mit Klammern eingeschlossene Vers fehlt in den alten Ausgaben. Die besten Handschriften dagegen, Vat. A. Havn. Flor. Harl., haben ihn; auch der Scholiast hat ihn gelesen. Der Herausgeber hält ihn für unächt. „Denn Andromache kann die Hekabe nicht Mutter und noch viel weniger *τεκοῦσα* nennen, und was man versucht hat zur Entfernung dieser unpassenden Benennung, will weder den Worten noch auch der Sache nach hier schicklich erscheinen. Denn wie paßt z. B. im Eingang einer Rede, wie diese ist, eine Anrufung, wie „O du Mutter schöner (oder braver) Kinder!" Hierbei hat Herr H. nur übersehen, daß nach Weglassung dieses Verses die Rede an einer andern Unebenheit leidet, die man nach dem sonstigen Sprach- und Redegebrauche des Euripides hier wohl schwerlich statuiren darf. Es ist nicht glaublich, daß Andromache ohne weitere Anrede der Person, zu welcher sie spricht, ihre Rede sogleich mit dem Imper. *ἄκουσον* begonnen habe. Musgrave scheint allerdings hier das Richtige gefühlt zu haben. Wer dieses erwägt, wird es jedenfalls natürlicher finden, daß der Vers, welcher, wie er in den Handschriften sich findet, keinen angemessenen Sinn gibt, von den Abschreibern wohl verdorben, nicht aber unterschoben worden ist. In Seidler's Verbesserungsvorschlage: *ὦ μῆτερ εὐτεκνοῦσα κάλλιστον, λόγον* oder *λόγων ἄκουσον* mißfällt die Form *κάλλιστον*, wofür man eher den Plural *κάλλιστα* erwartete, wie in der Helena V. 620 geschrieben ist. Hermann emendirte: *ὦ μῆτερ, ὦ τεκνοῦσα καλλίστων λόγων*. Diese Emendation, schon von Seidler in seiner Ausgabe mitgetheilt, hält Hermann auch in dem neuesten Programm noch fest. Ihr Sinn paßt allerdings besser zu der ganzen Stelle, als die von Seidler mitgetheilte Conjectur. Zwar bezweifelt und bestreitet dieß Herr H., doch mit Unrecht. Denn da Andromache die Hekabe gerade über den Verlust ihrer Kinder, insbeson-

Digitized by Google

dere der Polyxena trösten will, so dürfte eine solche Anrede hier weder unpassend noch überflüssig sein. Wir halten daher Hermann's Conjectur fest, nur möchten wir nicht τεκνοῦσσα schreiben, sondern behalten das von den Handschriften gebotene τεκοῦσα bei und verweisen in dieser Beziehung auf Electr. 335: ὅ τ' ἐκείνου τεκών. Im folgenden Verse schrieb der Herausgeber nach Seidler's Vermuthung ἄκουσον οἷς anstatt ὡς. Ref. faßt ὡς hier als Causalpartikel und glaubt mit dieser Erklärung die Einwendungen, welche Herr H. gegen diese Partikel vorbringt, beseitigt zu haben. — Zu V. 629, der den Erklärern bisher viel Schwierigkeiten gemacht hat, lesen wir folgende Note: „Die Negation οὐδέν kann allerdings sowohl zu ἀλγεῖ als auch zu ᾐσθημένος bezogen werden; schlechterdings aber ist diese Beziehung nicht nöthig, denn der Sinn ist: „„Er leidet keinen Schmerz, wie einer, der Empfindung hat von seinem Zustand.““ Wir stellen dieser Note einfach Hermann's Verbesserung gegenüber im Programm S. 13: „Facillimum erat τῶν κακῶν ἡσσημένος scribere, non dolet mortuus, quod malis succubuit"; und überlassen es dem Leser, welcher Ansicht er beitreten will. — V. 631 ist in den Handschriften und Ausgaben so geschrieben: ψυχὴν ἀλᾶται τῆς πάροιθ' εὐπραξίας. Wir verstehen diese Worte so: pererrat desiderium pristinæ felicitatis, schweift irr und unstät im Verlangen nach dem frühern Glück umher. Die Einschaltung der Präp. ἐκ kann schon des Metrums wegen nicht gebilligt werden. Auch V. 634 f. geben die Urkunden richtig: ἐγὼ δὲ τοξεύσασα τῆς εὐδοξίας, λαχοῦσα πλεῖον, τῆς τύχης ἡμάρτανον. Herr H. edirte: ἐγὼ δὲ τοξεύσασα τῆς εὐδοξίας, βαλοῦσα, πλεῖστον τῆς τύχης ἡμάρτανον. Die Scholien, worauf Herr H. diese Aenderung gründet, hat er wie gewöhnlich zu hoch angeschlagen. Sind aber wirklich die Worte des Scholiasten in dem Grade, wie der Herausgeber meint, zu berücksichtigen, so dürften sie vielmehr auf die Lesart hinführen: ἐγὼ δὲ τοξεύσασα τῆς τ' εὐδοξίας λαχοῦσα πλεῖστον τῆς τύχης ἡμάρτανον, d. i. τῆς εὐδοξίας τοξεύσασα λαχοῦσα τε πλεῖστον τῆς τύχης ἡμάρτανον. Die Partikel τέ findet sich nämlich in Handschriften, obschon die beiden besten (Vat. A. u. Havn.) sie weglassen. Die hierher gehörigen Worte des Scholiasten lauten: μεταφορικῶς φησιν· ἐγὼ δὲ τοξεύσασα καὶ βαλοῦσα τὸν σκοπὸν τῆς εὐδαιμονίας κατὰ τὸ πλεῖστον τῆς τύχης ἥμαρτον.

V. 652 ff. (677 ff. Seidl.) lauten in den Handschriften und Ausgaben so:

κεἰ μὲν, παρώσασ' Ἕκτορος φίλον κάρα,
πρὸς τὸν παρόντα πόσιν ἀναπτύξω φρένα,
κακὴ φανοῦμαι τῷ θανόντι· τόνδε δ' αὖ
στυγοῦσ', ἐμαυτῆς δεσπόταις μισήσομαι.

Digitized by Google

Herr H. nimmt hier Anstoß an der Fassung des Gedankens. Lenting's Besserung *στέργουσα* für *στυγοῦσα* sei trefflich und hätte unbedingt angenommen werden müssen. „Vergeß ich den Hektor, so versündige ich mich an dem Todten; fahr' ich fort, ihn zu lieben, so werde ich meinem eignen Herrn verhaßt — dieß sei eine richtige Entgegenstellung. Wer aber, der zu reden und zu schreiben verstehe, werde denn jemals sagen: haß' ich diesen, so werde ich meinem eignen Herrn verhaßt: als ob dieser und mein eigner Herr nicht einerlei Personen wären. Hätte Herr H. die handschriftlich überlieferten Worte etwas unbefangener und genauer betrachtet, so würde er in den Text nicht Lenting's ganz unnöthige Conjectur aufgenommen und hinter demselben nicht eine Note dieses Inhalts gesetzt haben. Andromache erwägt hier den Erfolg, welchen für sie ihr Verhalten zum Neoptolemos, dem neuen Gatten, haben und bringen wird. Dieß Verhalten kann nur ein zwiefaches sein. Entweder liebt sie ihren zweiten Gatten und wendet ihm ihr Herz zu, oder sie haßt und verabscheut ihn als Gatten. Im ersten Falle glaubt sie gegen Hektor und sein Andenken zu fehlen, im andern dagegen ladet sie des neuen Gatten, der zugleich ihr Herr und Gebieter ist, Haß und Ungunst auf sich. Dieses also erwägend spricht sie: „und wenn ich, meinen theuern Hektor auf die Seite setzend, mein Herz und meinen Sinn dem jetzigen Gatten erschließe, so scheine ich unrecht an dem todten zu handeln; wenn ich ihn aber hasse, so werde ich meinem eignen Herrn verhaßt". Die Entgegenstellung ist also diese: wenn ich meinen jetzigen Gatten mit Zurücksetzung des frühern liebe, so handle ich unrecht am todten; wenn ich ihn dagegen hasse, so werde ich dem verhaßt, der mein Herr und Gebieter ist. Die Worte *τόνδε* und *ἐμαυτῆς δεσπόταις* bezeichnen allerdings eine und dieselbe Person. Doch hat man daran keinen Anstoß zu nehmen, da Andromache mit *ἐμαυτῆς δεσπόταις* ihren neuen Gatten auch als ihren Gebieter bezeichnen will, dessen Haß und Ungunst ihre an sich traurige Lage noch bedeutend erhöhen und verschlimmern mußte. Ist demnach einerseits die Lesart der Handschriften gegen Hrn. Hartung's Ausstellung hinlänglich gerechtfertigt, so muß man sich auf der andern Seite auch noch darüber wundern, wie Lenting's *στέργουσ'* so schnell des Herausgebers Beifall finden konnte, daß er es „unbedingt" annehmen zu müssen glaubt. Der Gebrauch des Verbum *στέργειν* hätte ihn wohl bedenklich machen sollen, es an unserer Stelle in diesem Zusammenhange und Sinne aufzunehmen. Die Uebersetzung der Worte: *τόνδε δ' αὖ στέργουσ'* „bleib' ich wiederum ihm treu", möchte sich kaum rechtfertigen lassen.

Diese Beispiele werden wohl hinreichen, die Art und Weise der Kritik,

Digitized by Google

welche der Herausgeber auch in dieſem Stücke des Euripides gehandhabt hat, erkennen zu laſſen, um ein Urtheil darüber zu fällen. Der Ueberſetzung, obſchon ſie hier und da nicht ohne Härte iſt, bisweilen den Sinn, öfter noch den Ton der griechiſchen Worte verfehlt, gebührt doch im Ganzen das Lob der Treue, Richtigkeit und Leichtigkeit. Einzelnes wird man natürlich, wie an jeder Ueberſetzung, ausſtellen können. Doch man muß billig ſein und die Schwierigkeit in Betrachtung ziehen, die es hat, den Sinn zugleich mit dem Versmaße richtig und gefällig wieder zu geben. Unter den erwähnten Härten verſtehen wir neben andern Dingen auch die oft ganz auffällige und ungebräuchliche Ueberſetzung oder Nachbildung der Eigennamen. So lieſt man V. 16 f.: „todt an Altersſtufen ſank darnieder Priam". V. 39: „Achillens Grabmal". V. 240 lautet: „Ach, ach! an wen Im Kadmejer-Volk Oder im Phthijer-Staat des Theſſaljer-Lands?" V. 270: „Dich hat Odyſſeus Ithakens zum Dienſt erlangt." V. 354: „Helenens Bett", eine Genitivform, die ſich oft findet. V. 393: „Und Paris freite Zeuſens Kind." V. 423: „Odyſſens Haus", „Apollens Wort". V. 436: „Odyſſen bittre Mahnung". Die Worte (V. 439): *ἀλλὰ γὰρ τί τοὺς Ὀδυσσέως ἐξακοντίζω πόνους;* ſind überſetzt: „Doch was nützt's, Odyſſens Nöthe hinzuſchleudern?" V. 548: „Sitz der Pergams-Burg". V. 670: „Der Untergang Polyxenens". V. 695: „Iljons Burg". V. 764: „Phryjens Flur". V. 837: „Menelas". — Um am Schluſſe dieſer Anzeige unſere Anſicht über Herrn Hartung's Arbeit nochmals kurz zuſammengefaßt auszuſprechen, ſo meinen wir, daß dieſe begonnene Ausgabe der ſämmtlichen Werke des Euripides ſowohl Schulmännern als auch den Freunden und Liebhabern der griechiſchen Tragödie eine willkommene Erſcheinung und ein brauchbares Hülfsmittel zur Erklärung und zum Verſtändniß des Dichters werden könnte, wenn 1) der Variantenkram unter dem Texte ganz wegfiel; 2) die Einleitung die geſammte Oekonomie der Tragödie, Mythos, Plan und dramatiſche Compoſition, Charakterzeichnung und die dem Ganzen zu Grunde liegenden Ideen behandelte und nicht bloß den einen oder den andern Punct daraus aufgriff; 3) der Herausgeber bei der Conſtituirung des Textes und der Erklärung kein zu großes Selbſtvertrauen, einen unbefangenen Sinn und mehr Gerechtigkeit bei der Beurtheilung und Würdigung der Leiſtungen anderer Bearbeiter an den Tag legen wollte.

Aug. Witzſchel.

Digitized by Google

VI.

Anfangsgründe der Physik für den Unterricht in den oberen Classen der Gymnasien, so wie auch für gebildete Leser überhaupt. Von Karl Koppe, Professor am Gymnasium zu Soest. Mit zahlreichen in den Text eingedruckten Holzschnitten. Essen bei Bädeker, 1848.

Die Physik hat, als der am spätesten in den Lehrplan unsrer höheren Bildungsanstalten aufgenommene Unterrichtsgegenstand, Bearbeitungen für die Schule noch nicht in gar großer Zahl erfahren. Von den zuerst hervorgetretenen, dem Schulunterrichte gewidmeten physikalischen Lehrbüchern sind namentlich die von Muncke, von Brettner und August, von neueren die von Heussi und von Eisenlohr bekannt. Die umfassenderen Arbeiten von E. G. Fischer, Scholz, Baumgartner, Neumann, Pouillet-Müller u. A. sind abgesehen von ihrer Kostspieligkeit viel zu ausführlich, als daß sie zu Hülfsmitteln des Unterrichts in unsern Schulen benutzt werden könnten. Denn wenn irgendwo gilt gerade in Absicht des physikalischen Unterrichts die Mahnung, Maß zu halten und aus einer fast unübersehbaren Reihe von Erscheinungen und Versuchen nur das Wesentliche hervorzuheben, damit der Blick nicht durch Anhäufung der Thatsachen getrübt und durch Nebendinge gestört werde, sondern das Gesetz für ihn so einfach als möglich hervortrete. In dieser Beziehung nun verdient die hier näher zu besprechende Schrift die besondere Aufmerksamkeit der Schulmänner. Sie beachtet den ganzen Reichthum der heutigen Physik, aber sie hebt mit so verständiger Beschränkung aus ihm das Beachtungswertheste hervor, daß der Leser dadurch in den Stand gesetzt wird, zu wirklich klaren und bestimmten Vorstellungen über den Gegenstand zu gelangen — ein Verdienst, worauf bekanntlich nicht alle physikalischen Darstellungen Anspruch machen können.

Zunächst möchten wir die höchst einfache Anordnung des Stoffs, die sich von aller ängstlich erzwungenen Systematik fern hält, dem Buche als wesentlichen Vorzug anrechnen, da unsre Physik aller ihrer wunderbaren Fortschritte ungeachtet von wissenschaftlicher Vollendung wahrlich noch immer viel weiter entfernt ist, als die schön gegliederten Inhaltsverzeichnisse mancher Compendien vermuthen lassen. Herr Koppe begnügt sich damit, den gegebenen Stoff zweckmäßig zu gruppiren, und gewinnt durch Zusammenstellung solcher Gruppen drei Abtheilungen derselben, welche sich in der That ganz ungezwungen ergeben. Nach einer einleitenden Betrachtung über die mechanischen Eigenschaften der Körper im Allgemeinen geht er (wie dieß allerdings allgemein üblich und vollkommen sachgemäß ist) zu gesonderter Untersuchung der Erscheinungen fester,

Digitized by Google

tropfbarer und gasförmiger Körper über, behandelt dann in einer zweiten Abtheilung die chemischen, magnetischen und elektrischen Phänomene, und stellt endlich in einer dritten Schall, Licht und Wärme zusammen. Wir finden diese Gruppirung viel naturgemäßer und lehrreicher als die gebräuchliche Zusammenstellung der vier sog. Imponderabilien und die Anreihung der Akustik an die Mechanik. Eine andere Frage ist freilich, ob man die Besprechung der Wärme im Unterricht soweit hinausrücken dürfe, wie hier geschehen ist, und nicht vielmehr die dritte Abtheilung des Buches in der Reihenfolge mit der zweiten zu vertauschen habe. Doch wir gestehen, auf dieses Bedenken wenig Gewicht zu legen, wenn nur — wie wir freilich als wesentliche Bedingung voraussetzen — für Schüler der oberen Classen, denen dieses Lehrbuch bestimmt ist, ein propädeutischer Cursus bereits in den mittleren vorausgegangen ist, in welchem begreiflich von der Wärmelehre alles das zur Sprache gekommen sein muß, worauf bei den anderweitigen Betrachtungen gelegentlich Beziehung genommen wird. Es würde überhaupt ein thörichtes Unternehmen sein, die Lehren der Physik mit derselben Consequenz ordnen zu wollen, wie die Sätze eines geometrischen Systems, da man hier vielmehr mit einer Summe von Erscheinungen und Gesetzen zu thun hat, die großentheils völlig unabhängig von einander oder doch in keiner näheren nachweislichen Beziehung stehen. Dieser Umstand ist es dann auch, der mit Recht an der pädagogischen Bedeutsamkeit des physikalischen Unterrichts bei Solchen Zweifel erregt hat, die sich nicht durch die bestechenden Aeußerlichkeiten desselben blenden lassen. Denn allen jenen schönen Phrasen zum Trotz, womit die geist- und gemütherhebende Kraft der Beschäftigung mit den Naturwissenschaften gepriesen zu werden pflegt, ungeachtet aller Anregungen, die man in diesem Sinne von den mit kostbaren Apparaten angestellten Experimenten erwartet, sind die Früchte des physikalischen Unterrichts im Allgemeinen viel weniger befriedigend als die des sprachlichen oder mathematischen, die doch des äußern Reizes, der jenem eigen ist, ganz entbehren. Ja, man darf behaupten, daß gerade in den geschickt ausgeführten (namentlich den sog. glänzenden) Experimenten für den Erfolg des physikalischen Unterrichts eine eigenthümliche Gefahr liege, insofern die Jugend nur zu sehr geneigt ist, darin eine Reihe von Kunststücken zu erblicken, deren gelegentliches Mißlingen ihr vielleicht noch mehr Unterhaltung gewährt als die Geschicklichkeit des Lehrers. Die Gefahr eines solchen Unterrichts liegt also darin, daß das Interesse der Jugend durch Aeußerlichkeiten und Zufälligkeiten vom eigentlichen Puncte der Betrachtung abgelenkt und der Ernst derselben vielmehr in eine Spielerei verwandelt werde, von welcher dann

Digitized by Google

freilich keine ſonderlichen Früchte zu erwarten ſind. Auch wer ſich bei umſichtiger Behandlung nur günſtiger Erfolge ſeines Unterrichts zu erfreuen hat, wird dieſe Gefahr anerkennen, wenn er die Jugend mit aufmerkſamen Augen beobachtet hat. Iſt ſie aber wirklich vorhanden, ſo iſt es wohlgethan, ſich Rechenſchaft darüber zu geben, wie man ihr begegnen und den phyſikaliſchen Unterricht zu dem machen könne, was er nach Wunſch und Streben ſeiner wahren Freunde allgemein ſein ſollte. Scheibert gibt dazu in ſeiner neueſten Schrift über Weſen und Stellung der höheren Bürgerſchule die beachtungswertheſten Winke, indem er fordert, daß der Schüler das Experiment nicht allein paſſiv anſchauen, ſondern daß er es ſelbſt anſtellen und die Vorgänge dabei mit Sorgfalt beobachten ſolle. Mit Recht wird ein Apparat von geringem Umfang als ausreichend zu ſolchem Zweck erklärt; ein Apparat, mit deſſen Hülfe die Schüler ſich die weſentlichſten Puncte in Betreff der Wärme, des Lichts, der Elektricität, des Magnetismus, der Schwere, Cohäſion, Elaſticität u. ſ. w. zur Erſcheinung bringen könnten. Wir werden dieſen Vorſchlag hinſichtlich ſeiner praktiſchen Ausführbarkeit zu beleuchten an einem andern Orte Veranlaſſung nehmen, und begnügen uns hier nur im Allgemeinen darauf hinzuweiſen. Scheibert hält (a. a. O.) neben ſolchem Apparate ein Lehrbuch der Phyſik für den Unterricht völlig entbehrlich, und wir pflichten ihm bei, wenn man darunter ein Compendium als Grundlage desſelben verſteht. Ein Anderes aber iſt es, wenn das Lehrbuch dem wißbegierigen Schüler als Handbuch zu dienen im Stande iſt, wenn er in ihm — unabhängig vom Unterricht der Schule — über manche Partien, welche von demſelben nur beiläufig berührt werden, den nöthigen Aufſchluß zu finden und ſo auch durch Privatſtudium ſein phyſikaliſches Wiſſen zu erweitern hoffen darf. Eine ſolche Beihülfe aber würde das Buch des Herrn Koppe ihm vor vielen andern darbieten, und zwar aus folgenden Gründen.

Zunächſt empfiehlt es ſich durch ſeine wohlerwogene Beſchränkung, während andere phyſikaliſche Lehrbücher auch über die ſubtilſten Unterſuchungen ſich verbreiten zu müſſen glauben, wie z. B. Heuſſi im zweiten Curſus ſeines Lehrbuches die Polariſation der Wärmeſtrahlen a) durch einfache Brechung, b) durch Reflexion und c) durch doppelte Brechung abhandelt. Ueber die getroffene Auswahl läßt ſich allerdings mit Herrn K. rechten, und Mancher wird unzweifelhaft Eines oder das Andere vermiſſen, das ihm nicht minder weſentlich erſcheinen mag, als das vom Verf. zur Beſprechung Gezogene. In der That iſt bei der großen Zahl von Thatſachen und Mitteln der Darſtellung die Wahl des Nothwendigen und Zweckmäßigen nicht immer leicht. Herr K. ſcheint ſie

Digitized by Google

uns aber im Allgemeinen mit vielem Tacte getroffen zu haben, und der erfahrene Lehrer bemerkt sehr bald, daß er in dem Buche mit eben einem solchen zu thun hat. Ein anderes Verdienst der Schrift besteht in der Aufnahme von Abbildungen der einfachsten Apparate, großentheils solcher, welche ein Schüler mit geringen Kosten und bei einiger Geschicklichkeit unter Beihülfe gewöhnlicher Handwerker sich leicht verschaffen oder selbst bilden kann. Bleibt auch das Buch damit die Erläuterung complicirter Instrumente und Maschinen schuldig, so gibt es doch die Principien zur Erklärung derselben, und mehr soll man billig nicht von einer Schrift verlangen, welche sich lediglich die Einführung in die Wissenschaft zur Aufgabe macht. Daß es ihm nun an der zur Lösung dieser Aufgabe erforderlichen Deutlichkeit des Ausdrucks nicht fehle, ist bereits oben angedeutet. Man wird vielleicht erwarten, daß der als tüchtiger Mathematiker bekannte Verf. für seine Darstellung der Physik mehr als üblich mathematische Vorkenntnisse in Anspruch genommen und dadurch das Buch Manchem erschwert haben werde; dieß ist aber so wenig der Fall, daß er vielmehr die streng mathematische Behandlung in abgesonderte Partien verweist, die durch kleinere Schrift sich dem Auge bemerklich machen. Von diesen durch Klarheit und Präcision sich auszeichnenden mathematischen Erörterungen nennen wir hier beispielsweise die Ableitung der Bewegungsgesetze (S. 57 und 66), der Höhenmessungsformel (S. 99), des Ohm'schen Gesetzes der elektrischen Strömung (S. 274) und der dioptrischen Formeln (S. 418). Der Abschnitt der Chemie, welchen das Buch in sich aufgenommen, mag für Anfangsgründe der Physik ungewöhnlich ausführlich erscheinen, da er 45 Seiten umfaßt; aber gerade die Aufnahme dieses sehr zweckmäßigen Abrisses und seine Zusammenstellung mit den magnetischen und elektrischen Erscheinungen zu einer Gruppe verwandter Betrachtungen hat unsern ganzen Beifall. Das Nämliche gilt von der Aufnahme historischer Uebersichten, womit der Verf. die einzelnen Abschnitte beschließt und dem Lehrer zu lehrreicher Anknüpfung an den geschichtlichen Unterricht Veranlassung bietet, um auch von diesem Standpuncte aus den Gesichtskreis des Schülers zu erweitern.

Haben wir im Vorstehenden dem Buche des Herrn K. die verdiente Anerkennung gezollt, so dürfen wir es auch schließlich nicht mit einigen Ausstellungen verschonen. Zunächst ist uns eine gewisse Ungleichmäßigkeit in der Behandlung aufgefallen: während der Verf. z. B. der Formel der barometrischen Höhenmessung drei volle Seiten widmet, fertigt er die der Pendelschwingungen in wenigen Zeilen ab. Ferner fehlt es hin und wieder (wenn auch allerdings nur selten) an Präcision oder Klarheit des Aus-

Digitized by Google

drucks. So finden wir denselben nicht glücklich gewählt, wenn es S. 19 heißt: „Da jeder bewegte Körper das Bestreben hat, in der geraden Linie fortzugehen, so setzt er der Kraft, welche ihn nöthigt, eine krumme Bahn zu beschreiben, einen gewissen Widerstand entgegen, den man Schwungkraft nennt.“ — Laplace (in seinem Système du monde) sagt: Un corps mu sur une circonférence tend sans cesse à s'éloigner du centre par la tangente. *L'effort* qu'il fait pour cela se nomme force centrifuge. Die Erklärung von Poisson (Traité de mécanique): La partie de la *pression*, qui est due à la *vitesse* dont le mobile est animé, est ce qu'on appelle la force centrifuge — erscheint noch allgemeiner und präciser gefaßt, da sie ausdrücklich hervorhebt, daß die sog. Centrifugalkraft nur das Resultat der momentanen Geschwindigkeit des bewegten Körpers ist. — An einzelnen Stellen des Buches bedauert man, daß Herr K. sich nur mit allgemeinen Andeutungen begnügt und nicht näher auf den Gegenstand einzugehen sich entschlossen hat; dieß ist unter Anderm bei den Beugungserscheinungen der Fall, wo wir hinsichtlich der Erklärung der Interferenz wie der Bestimmung der Wellenlänge auf Pouillet-Müllers Lehrbuch der Physik verwiesen werden. Wenn auf das letztgenannte Werk an mehreren Orten Beziehung genommen wird, so hat das mehr für den Lehrer als für den Schüler Bedeutung, da es in dessen Händen nicht füglich vorausgesetzt werden darf. Sein Einfluß auf die Schrift des Herrn K. tritt übrigens in mehr als einem Umstande hervor; so auch in der Weise der Versinnlichung durch eingedruckte Holzschnitte, und zwar weißer Zeichnung auf schwarzem Grunde. Bleibt die typographische Ausführung hinter der der Vieweg'schen Officin auch gar merklich zurück, so ist sie doch deutlich und entspricht ihrem Zweck, ohne das Buch zu sehr zu vertheuern (der Preis beträgt bei einem Umfang von 528 Seiten 1⅙ Thlr.).

Unsere vorstehende Anzeige und Beurtheilung faßt die Schrift des Herrn Koppe lediglich als Hülfsmittel physikalischer Belehrung für Schüler in's Auge. Inwiefern sie ein solches für gebildete Leser überhaupt abgebe, überlassen wir andern litterarischen Blättern nachzuweisen, die über das Gebiet der Pädagogik hinausreichen.

Hannover.

A. Tellkampf.

Digitized by Google

VII.

Illustrirte Naturgeschichte des Thierreichs. Mit 4000 Abbildungen. 11—19. Lieferung oder 2r Band: Naturgeschichte der Vögel. Leipzig bei J. J. Weber, 1846—48. gr. 4. Preis einer Lieferung 10 Ngr. = 36 kr. rhein.

Unter den naturgeschichtlichen Werken der Gegenwart, welche sich das schöne Ziel gesetzt haben, die Ergebnisse der Naturforschung auch dem größeren Publicum in einem anziehenden Bilde mitzutheilen, nimmt die obengenannte illustrirte Naturgeschichte gewiß einen sehr ehrenvollen Platz ein. — Gegenwärtig liegen von derselben zwei vollendete Bände vor, von denen der erste (Heft 1—10) die Säugethiere, der zweite aber (Heft 11—19) die Classe der Vögel umfaßt. Von den Leistungen jenes ersten Bandes war schon in diesen Blättern * die Rede; es kann also hier nur des eben vollendeten zweiten Bandes gedacht werden. Referent kann versichern, daß er mit wahrer Liebe die zwischen wissenschaftlichem Ernste und anziehender Popularität in richtiger Mitte gehaltenen Schilderungen dieses zweiten Bandes gelesen und mit inniger Freude die läppischen Erzählungen und Mährchen, durch die man im Eifer für anziehende Schilderungen so oft die Naturgeschichte entstellt, vermißt hat. Zugleich muß er als lobenswerth anerkennen, daß die Verlagshandlung dieser Naturgeschichte wirklich das Mögliche aufgeboten hat, um durch 950 im Texte eingedruckte, schöne Holzschnitte Alles, was nur der Körper oder das Leben der Vögel Interessantes darbietet, zu veranschaulichen. Schade daher, daß durch diesen lobenswerthen Eifer auch manches unter die Abbildungen gekommen ist, was entweder ganz von der Natur abweicht oder doch sehr idealisirt ist. Wer vermuthet z. B. in Fig. 1362 das Goldhähnchen; wer hat noch je das Nest eines Goldhähnchens in einem Kranze von Epheu gefunden, wie Fig. 1363 darstellt; wie phantastisch schön erscheint in Fig. 1370 das Nest der Schwanzmeise und wie abweichend davon das Nest desselben Vogels in Fig. 1371 und 72; wie unähnlich sind sich Fig. 1378 und 79, welche beide die Nachtigall darstellen? ꝛc. ꝛc. — Möchte doch der Bearbeiter den Gedanken festhalten, daß in Werken, welche belehren sollen, die Abbildungen möglichst naturgetreu sein müssen; möchte er darum in den folgenden Heften solche Bilder vermeiden, durch welche seine werthvolle Arbeit nur in den Verdacht gerathen könnte, als wolle er mehr das Auge bestechen, als belehren, oder als verstände der Verfasser nicht, eine gute Auswahl in den abzubildenden Gegenständen zu treffen. — Abgesehen von diesen Einzelnheiten

* Bd. XVI S. 268—272.

Digitized by Google

ist dieser zweite Band nicht nur als ein gutes Unterhaltungs-, sondern auch als ein brauchbares Lehrbuch, besonders den Schulbibliotheken, anzuempfehlen.

Eisenach. Dr. F. Senft.

IX.

Religionsgeschichte und Religionsphilosophie, von Dr. Kraft, Pfarrer. (Zweite Abtheilung des vierten Bandes der neuen Encyklopädie der Wissenschaften und Künste.) Stuttgart 1847.

Ein kurz gefaßtes Urtheil über ein Buch dieser Art dürfte in unserer Zeitschrift darum am Platze sein, weil es beim historischen Unterrichte im weitesten Sinne des Wortes ein sehr willkommenes Hülfsmittel werden könnte. Dieses Werk, eine Abtheilung der Stuttgarter Encyklopädie, welcher von den bedeutendsten Gelehrten Deutschlands Beiträge verheißen sind, dieses Werk wäre besonders zu dem angedeuteten Zwecke geeignet, wenn es sein Versprechen erfüllt; „denn es soll weit weniger philosophisches Räsonnement als historische Thatsachen geben". Wir meinen, um gleich diese Worte aufzunehmen, der Verfasser sei seinem Versprechen nicht in dem Maße nachgekommen, als man hätte erwarten dürfen. So wenigstens verhält es sich in den Theilen des Buches, die wir zu beurtheilen im Stande sind; dieses sind aber sehr wesentliche Theile, als die indische, griechisch-römische und germanische Religionsgeschichte. Wir glauben aber wirklich, das philosophische Räsonnement habe die Thatsachen in diesen sehr oft überwuchert. Einerseits sind die Thatsachen nicht so genau überliefert, als es durch die Forschungen der neuern Zeit möglich war; anderseits sind keineswegs aus der so ungeheuern Stoffmasse die Hauptmomente scharf und wahr ausgeschieden. Wir räumen gerne ein, es sei dieses Feld ein ausgedehntes und oft werde es labyrinthartig; aber wer einmal Andern ein Führer werden will, soll darnach streben, das reiche Material mit Energie und kritischem Geiste zu beherrschen; zu sehr vertraute unser Verfasser einem andern Führer, dessen Zuverlässigkeit in Reellem von den bedeutendsten Seiten mehrfach angefochten worden. — In der Darstellung der indischen Religionsgeschichte z. B. finden wir auffallend wenig Kunde der neuern Forschungen, die freilich jetzt reich angewachsen sind. Schon Benfey hätte unserm Verfasser viel geläutertes Material beschaffen können, wäre dessen Indien mehr zu Rathe gezogen worden; aber besonders sind die Resultate hervorzuheben, die R. Roth in neuerer Zeit an mehreren Orten veröffentlichte, ein Forscher, welchen auch Lassen auf diesem Gebiete als ersten Ranges erklärte. Und diese Resultate sind

Digitized by Google

nicht etwa in einer Weise und Sprache veröffentlicht, die nur Eingeweihten verständlich wäre; klar und schön, wie wir uns dessen gewohnt sind von den Docenten der Tübinger Universität, ist ihre Darstellung nicht nur jedem Gebildeten zugänglich, sondern im höchsten Grade anziehend und einnehmend. Wie viel anders hätte nach Roth „zur Litteratur und Geschichte des Veda" der Abschnitt über die heiligen Schriften der Indier ausfallen müssen: statt alter und veralteter Hypothesen ständen hier sichere, aus den Quellen gezogene Ergebnisse. Wie einfach und klar hätten sich die Entwickelungsepochen der indischen Religion herausstellen können, wenn Wilsons Vorrede zu seiner Uebersetzung des Vishnupurâna, Benfeys Indien und besonders wieder Roths berühmte Abhandlungen über die Brahmareligion und die Brahmanen zugezogen worden wären. Kaum hätte der Verfasser seine Ansicht über die Kastenbildung mit dem Nachdrucke vertheidigt, wenn er Lassens „indische Alterthümer", deren erste Abtheilung ihm schon zu Gebote stand, berücksichtigt hätte; und wie viel reicher und faßlicher wäre der Abschnitt über die Priester, hätten da desselben Roth Ergebnisse zur Unterlage gedient. So viel ist klar, die Hauptmomente der indischen Religionsgeschichte, die eine so reiche Entwickelung an sich trägt, sind vom Verfasser verkannt oder zu wenig gewürdigt worden. Um noch ein Beispiel zu wählen, wir sind auch von der Darstellung der griechischen Religionsgeschichte nicht sonderlich befriedigt. In dieser Religion, die fast nur ein verderbter Aegyptismus sein soll, sieht der Verfasser nichts so Großes, als man gewöhnlich glauben machen wolle; es ist fast, als eifere er oft gegen sie und ihre Lobredner in herbem Unmuthe. Wohl kein Forscher unserer Tage hält noch die sehr natürlich entstandene Ansicht fest, als seien alle einzelnen Gestalten der hellenischen Religion durchaus autochthonisch. Wie die Griechen selbst mit ihrer Sprache dem indogermanischen Stamme angehören, so brachten sie auch die Urelemente der Naturreligion aus Asien mit und berühren sich in vielen Momenten nicht nur mit den Indogermanen, auch mit den Semiten u. a. Vieles Einzelne wurde auch später aus dem Oriente nach Hellas übertragen; aber höchst unwahrscheinlich ist es, daß ein ganzes systematisch geordnetes Gebäude aus völlig fremdartigem Boden nach Griechenland verpflanzt und dort nur in heimischer Weise gedeutelt und verderbt worden sei: dagegen streiten schon die uralten echt hellenischen Götternamen. Diese Ansicht beruht auf unzulänglicher Forschung der nächsten, einer stürmischen Verehrung ausländischer Quellen, und entspringt auch mit aus dem sonderbaren Gedanken, das Gleichartige müsse einst das Gleiche gewesen sein. Wir vermissen in unserm Buche eine sorgfältige Ausscheidung der heimischen Quellen der Religion und Religionsphilosophie; besonders scheint uns Zeit, Ort und Art des Cultus zu wenig berücksichtigt, eine Quelle, die in der Regel lauterer fließt als die gefeiertesten schriftlichen Denkmale, da das Wort geflügelter ist, als Brauch und Sitte, besonders im Gebiete der Religion. Da aber hätte des unermüdlichen Hermann Buch dem Verfasser großen Vorschub geleistet. Wir müssen in der griechischen Religion ähnlich wie in der indischen und germanischen von der Naturreligion ausgehen, und so können wir

Digitized by Google

dann leicht den Durchbruch zu einem reiner ethischen Gehalte nachweisen, was im Einzelnen schon mehrfach, besonders bei Apollo, Zeus und Athene, durchgeführt worden ist, wenn auch die Forschung noch nie das Gebiet in diesem Sinne ganz durchlaufen hat. Als Hauptmoment trat allerdings bei diesem der Plastik zugethanen Stamme noch die Anschauung des Schönen hinzu. Doch nun genug; denn nur ein kurzgefaßtes Urtheil über solche Bücher geziemt uns in dieser Zeitschrift. Wir dürfen vielleicht erwarten, daß der Verfasser dieses so reiche, aber verschlungene Gebiet zu einem andern Zwecke, mit gründlicherer Kunde ausgestattet, klarer bloßlegen werde.

Zürich. H. Schweizer.

D. Hand- und Schulbücher für den Elementar- und Volksschulunterricht.

Drei Wandkarten zum Gebrauche beim Unterricht in der Physik. Nebst einem erklärenden Begleiter. Von Julius Francke, Schulcollegen an der Bürgerschule in Jauer. Schweidnitz bei Heege, 1847.

Da es verhältnißmäßig nur wenige Bürgerschulen gibt, welche so bemittelt sind, daß sie sich einen vollständigen physikalischen Apparat anschaffen können, da auch einerseits diese Instrumente selbst einen sehr complicirten, oft mit Worten nicht deutlich zu erklärenden Bau haben, andrerseits manche Lehren der Physik — z. B. aus der Katoptrik und Dioptrik ꝛc. ꝛc. — nur durch Figuren erklärt und versinnlicht werden können; so sind Abbildungen, durch welche nicht nur die wichtigern physikalischen Instrumente nach ihrer äußern Form und ihrem inneren Bau richtig dargestellt, sondern auch Lehren und Experimente versinnlicht werden, gewiß von sehr hohem Werthe für den Unterricht in der Physik *.

Zu den Unternehmungen, welche sich die Aufgabe gestellt haben, die Experimente und Instrumente der Physik bildlich darzustellen und dadurch die Physik auch in die Lehranstalten einzuführen, welchen bisher alle Mittel zum physikalischen Unterrichte fehlten, gehören die oben angemeldeten Wandtafeln. Jede derselben besteht aus 12 großen Blättern, die auch einzeln (was sogar das zweckmäßigste ist) auf Pappe gezogen und benutzt werden können. — Die 12 Blätter der ersten Wandtafel enthalten Figuren zur Lehre von den allgemeinen Eigenschaften und von der Ruhe und Bewegung der Körper (Statik und Mechanik); die 12 Blätter der zweiten Wandtafel umfassen Abbildungen von zusammengesetzten Maschinen und auf Tafel 18 bis 24 Figuren aus der Hydrostatik

* Durch diese Abbildungen kann ein Lehrer noch manchen andern Zweck erreichen: der Schüler übt sich im Zeichnen daran und prägt sich, wenn er die vorliegende Figur recht getreu abcopirt, das Bild von dem Instrumente treu und fest ein. Ebenso kann er nach Vorlage einer solchen guten Zeichnung lernen, einfache Instrumente sich selbst zu verfertigen, wodurch ungemein viel für das Verständniß des physikalischen Unterrichts gewonnen wird.

Digitized by Google

und Aërostatik; die 12 Blätter der dritten Wandtafel endlich versinnlichen auf Tafel 25 die Akustik, auf Tafel 26—30 die Lehre von der Wärme und die Atmometrie, auf Tafel 31 bis Tafel 35 Fig. 258 die Optik, auf Tafel 35 den Magnetismus und die Elektricität und auf Tafel 36 den Galvanismus, Elektromagnetismus und die Magnetoelektricität. Zusammen enthalten diese 36 Blätter 280 Figuren. Im Allgemeinen sind dieselben sehr groß, deutlich und recht gut dargestellt, so daß sich der Schüler durch ihre Anschauung ein klares Bild von den dargestellten Instrumenten machen kann. Wirklich zu bedauern ist es deßhalb, daß der Verfasser einerseits manche Lehre der Physik zu karg und manche dafür wieder zu reichlich bedacht hat, andrerseits in der Wahl der darzustellenden Instrumente nicht immer ganz glücklich gewesen ist. Ein Blick auf seine Tafeln wird diesen Tadel rechtfertigen. So hat er von der Capillarität gar nichts erwähnt, die Statik und Mechanik zu reichlich bedacht und wieder die in der neuern Zeit so wichtig und umfassend gewordenen Lehren vom Magnetismus, Galvanismus, Elektromagnetismus und von der Magnetoelektricität sehr karg behandelt; denn für diese letzteren Lehren hat er kaum $1\frac{1}{2}$ Tafeln mit 7 Figuren (nach Abzug der für die Frictionselektricität gehörigen 14 Abbildungen), und darunter ist kein neueres Instrument, keine magnetische Batterie, kein Bunsenscher Zink-, Kohlencylinderapparat, kein elektromagnetischer Rotationsapparat oder Telegraph u. dgl. zu finden. Wie soll man sich dieß erklären? Betrachtet man die auf den genannten beiden Tafeln abgebildeten elektrischen, galvanischen und magnetischen Instrumente, so findet man, daß dieselben entweder aus ältern Werken entlehnt oder von alten Instrumenten copirt sind. Daraus könnte man folgern, daß der sonst so fleißige Verfasser mit den Fortschritten der neuern Physik nicht ganz bekannt sei. Noch mehr könnte man in diesem Glauben bestärkt werden, wenn man auf Tafel 34 statt eines neuern zweckmäßig construirten Chevalier'schen, Schiek'schen oder Plössel'schen Mikroskopes eins von ganz veralteter Construction (Fig. 248) abgebildet findet, wenn man vergebens auf Tafel 27 das Augusti'sche Psychrometer sucht, wenn man endlich auf Tafel 2 eine hydrostatische Waage von möglichst alter Construction gewahrt. Doch Referent will sich diesem Glauben nicht hingeben; er will vielmehr annehmen, daß dem Verfasser die erwähnten neuern Instrumente nicht zu Gebote standen, als er seine Abbildungen entwarf; er will aber zugleich auch dem Verfasser die Bitte ans Herz legen, entweder auf einer Supplementtafel die wichtigeren der fehlenden Instrumente noch nachzuliefern, oder dieselben bei einer neuen Auflage sorgfältig einzutragen. Berücksichtigt der Herr Verfasser diese einzelnen Andeutungen, so wird sein in der That mit großem Fleiße ausgearbeitetes Werk sammt dem damit verbundenen, im Allgemeinen gut und bündig erklärenden Begleiter eine große Lücke in dem Lehrapparate der an physikalischen Hülfsmitteln meist armen Volks- und Bürgerschulen ausfüllen.

Eisenach.

Dr. F. Senft.

Digitized by Google

Erste Abtheilung der Pädagogischen Revue.

Nro. 10 u. 11. October u. November 1848.

I. Abhandlungen.

Ueber die Behandlung des mathematischen Unterrichts auf Realschulen.

Von Dr. A. Tellkampf, Director der höheren Bürgerschule zu Hannover.

Vorerinnerung.

Der nachstehende Aufsatz ist eine vollständigere Ausführung der Ansichten, welche der Verfasser bei der Versammlung der Schulmänner zu Gotha im Kreise Solcher, die an dem Gegenstande ein näheres Interesse nahmen, in möglichster Kürze aussprach. Er kann dem Ersuchen der Redaction um Mittheilung des dort Gesagten nur in dieser erweiterten Form genügen, da er einerseits außer Stande sein würde, dasselbe aus der Erinnerung getreu wieder herzustellen und andererseits gegen Leser andere Verpflichtungen zu haben glaubt, als gegen Zuhörer, die durch die vorangegangenen mannigfachen Verhandlungen bereits bis zur Ermüdung in Anspruch genommen waren.

Wenn ich mich hier über einen Gegenstand ausspreche, der für Real- und höhere Bürgerschulen von einem großen und unbestrittenen Interesse ist, so geschieht es mit dem lebhaften Wunsche, daß auch Andere darauf näher eingehen und ihre Ansichten und Erfahrungen mit gleicher Offenheit darlegen mögen, weil von einer derartigen Besprechung, wie ich glaube, für unsere Schulen mannigfacher Gewinn zu hoffen ist.

Mit anscheinendem Rechte könnte man glauben, daß über die Wege, auf denen man ein so altes und wohlbekanntes Gebäude, wie die Wissenschaft der Mathematik es ist, zu durchwandern und zu ersteigen habe, kein Zweifel vorhanden sei. Man könnte es um so mehr glauben, als man vielfältig versichern hört, es gebe hier überall nur einen ein-

Digitized by Google

zigen und zwar den seit Jahrtausenden betretenen Weg. Aber wer sollte trotz solcher Versicherung nicht bedenklich werden, wenn er beim Eintritt von dem Einen hier-, von dem Andern dorthin gewiesen wird und Jeden behaupten hört, er allein zeige den rechten Pfad? Auf der einen Seite ist es die alte *synthetische* Methode, die uns als die allein untrügliche bezeichnet wird, von der andern die *analytische* der neueren Mathematiker, welcher große und namhafte Autoritäten das Wort reden. Hier erhebt sich mit Nachdruck eine Stimme für den Weg der unmittelbaren *Anschauung*, dort für den der eigenen *Erfindung*, damit Jeder die Wissenschaft wie ein unentdecktes Land sich von Neuem erobere. Ein Anderer preist uns den Weg der *Empirie* als den kürzesten zum Ziele, und wieder ein Anderer behauptet in dem der *Combinatorik* das Princip aller mathematischen Betrachtungen erkannt zu haben, während endlich die *genetische* oder *philosophische* Methode sich rühmt, alle übrigen weit hinter sich zu lassen.

So hätten wir also, wie es scheint, eine ziemlich reiche Auswahl von Wegen, die uns alle ans Ziel zu bringen versprechen. Da man nun in solchem Falle mit Recht den kürzesten, sichersten und bequemsten zu wählen wünscht, so wäre zu untersuchen, ob in der That eine der vorgeschlagenen Methoden etwa vorzugsweise diese lobenswerthen Eigenschaften in sich vereinige? Wo nicht, so hätten wir, wie es scheint, nur die relativen Vorzüge gegen einander abzuwägen und nach dem Ausschlage dieser Abwägung die entscheidende Wahl zu treffen. Gehen wir also etwas näher auf diese Untersuchung ein, um daraus Anhaltspuncte für unsre Beurtheilung zu gewinnen.

Es ist dabei nicht zu übersehen, daß ich hier die Mathematik nur vom Standpuncte des *Unterrichts* ins Auge fasse; in welchen Formen sie sich als *Wissenschaft* dem eigentlichen Mathematiker zu entwickeln haben möge, kümmert mich dabei nicht: nur insoweit sie als wesentliche Ergänzung einer allgemeinen Bildung auch bei *Knaben* und *Jünglingen* Eingang finden will, sei hier von ihr die Rede. Dadurch aber, daß wir die Frage nach der angemessenen Behandlungsweise der Mathematik zu einer *pädagogischen* machen, erhöht sich nothwendig die Schwierigkeit ihrer Beantwortung; denn wie wir von der einen Seite unsern Gegenstand rein objectiv, also nach seinem eigensten und innersten Wesen aufzufassen bemüht sein müssen, so ergibt sich von der andern die Nöthigung, ihn in seinem Verhältniß zur subjectiven Natur des Lernenden zu erkennen, um eben durch diese richtige Erkenntniß demselben zur Einsicht und zum klaren Bewußtsein des Lehrobjects zu verhelfen. Gerade diese zweite Seite der Aufgabe hat nun aber, wie ein Jeder von

Digitized by Google

uns nur zu wohl aus eigener Erfahrung weiß, ihre großen, oft kaum zu überwindenden Schwierigkeiten, und diese liegen nicht nur in der individuellen Verschiedenheit der Lernenden, sondern wesentlich auch in dem Umstande begründet, daß ein Jeder in fortgehender Entwickelung eine Reihe verschiedenartiger Zustände durchläuft, in denen er nach Neigung, Kraft und Einsicht fortwährend ein Anderer wird. Nun kann aber vernünftiger Weise von dem objectiven Inhalt einer Wissenschaft dem jugendlichen Geiste jederzeit nur das geboten werden, was ihm nach seinem dermaligen Standpuncte angemessen und zugänglich ist. Mithin wird die Form, welche jene hier aus praktischen Rücksichten anzunehmen hat, eine durch die subjective Natur des Lernenden bedingte und daher selbst veränderliche sein müssen.

Der erfahrene Lehrer bedarf es nicht, zu Erwägungen solcher Art aufgefordert zu werden. Ihm haben sie sich längst von selbst aufgedrängt und seine Unterrichtsweise wird — zum Theil ganz unwillkürlich, zum Theil aber aus wohlerwogener Absicht — sich jenen Forderungen, die in der Natur der Sache liegen, anbequemt haben. Ein anderes freilich ist es mit dem, der auf dem praktischen Gebiete des Unterrichts noch Neuling ist: ihn erfüllt in der Regel der Gedanke, daß der Würde und Bedeutung der Wissenschaft nichts zu vergeben und die Methode, in welcher er ihre Entwickelung aufzufassen sich gewöhnt hat, nicht anders als in aller Strenge durchzuführen sei.

Ich weiß, daß es gegen alle Regel ist, wenn ich den Boden der abstracten Betrachtung hier sogleich für einige Augenblicke verlasse, um auf den engen Standpunct ganz particulärer persönlicher Erfahrungen überzugehen. — Aber ich fühle, daß ich gerade von diesem Standpuncte aus meine Gedanken bestimmter hinzustellen im Stande sein werde, als wenn ich die Form der Allgemeinheit festhalte, und so möge es mir denn gestattet sein, das, was ich zu sagen habe, zunächst an eigene Erlebnisse knüpfen zu dürfen.

Als ich — vor etwa 24 Jahren — zuerst in den Fall kam, an einer höheren Lehranstalt mathematischen Unterricht zu ertheilen, übte begreiflicher Weise die Form, in welcher der Stoff mir damals geläufig geworden war, in vollem Maße ihren Einfluß auf meine Behandlung. Als Thibauts Schüler hatte ich mich an jene genetische Darstellungsweise gewöhnt, in welcher er bekanntlich die räumlichen Gebilde zu entwickeln und in ihrer Bildung und Verknüpfung zu betrachten sich zur Aufgabe gemacht hatte. Wer die Vorlesungen des geistvollen Mannes über reine Mathematik einst besucht hat, der wird gewiß mit mir sich noch jetzt mit Vergnügen der Meisterschaft jenes Vortrags erinnern,

Digitized by Google

welcher in seltener Klarheit und in der vollendetsten Form der Sprache die Größenvorstellungen in ihrem Entstehen und ihren Veränderungen vor dem Auge des Geistes vorüberzuführen wußte. Noch voll von dem Eindrucke dieses anziehenden Vortrags wie von Thibauts nachdrücklicher Polemik gegen die Euklidische Behandlungsweise der Geometrie ließ ich es mir begreiflich im vollsten Maße angelegen sein, meine jungen Schüler im gleichen Sinne zu unterrichten. Als aber das Ende des Jahrs herankam, mußte ich zu meiner herzlichen Betrübniß wahrnehmen, daß alle meine Mühe im Grunde gar wenig Frucht getragen hatte. Es fehlte den Meisten am bestimmten Bewußtsein und Ausdruck der einzelnen geometrischen Wahrheiten, wie an der Fähigkeit, dieselben mit Deutlichkeit bis zu ihrer Quelle zu verfolgen, und die Besprechung mit anderen Studiengenossen hat mich später nur noch mehr überzeugt, daß ich jenen mangelhaften Erfolg wenn auch theilweise der eigenen Ungeschicklichkeit, doch nicht minder der angewendeten Methode zuzuschreiben hatte. Ein Besuch der Gymnasien zu Köln und Bonn, wo ich bald darauf bei öffentlichen Prüfungen Gelegenheit fand, mich von der ungemeinen Sicherheit zu überzeugen, mit welcher die gereifteren Schüler geometrische Aufgaben zu lösen und den Gang der Auflösung zu analysiren wußten, zeigte mir vollends, daß *mein* Weg wohl schwerlich ganz der rechte gewesen und entschied mich zu einer sorgsamen Prüfung desjenigen, auf welchem ich selbst in die Geometrie eingeführt worden und von welchem nur Thibauts strenge Kritik so wie das Anziehende seiner eigenen Behandlungsweise mich entfernt hatten. Bei den sehr fühlbaren und von jener Kritik scharf hervorgehobenen Mängeln eines Unterrichts, der sich ganz an die Elemente des Euklides schließen will, konnte es mir nun allerdings nicht in den Sinn kommen, zu einer völlig entgegengesetzten Lehrweise überzugehen; mein Bestreben war vielmehr darauf gerichtet, das Material in einer *natürlichen Ordnung* zu entwickeln und insofern den Anforderungen der genetischen Methode Genüge zu leisten, daneben aber durch eine scharfe Gliederung und bestimmte Formulirung der einzelnen Wahrheiten in *isolirte Sätze* ihr genaueres Auffassen und Festhalten zu sichern. Da die Elemente der Geometrie von Legendre dieser Ansicht am meisten entsprachen, so ließ ich sie vorzugsweise mir zum Führer bei meinem Unterricht dienen und fand denn freilich auf dem neubetretenen Wege meine Mühe durch einen Erfolg belohnt, mit dem ich viel zufriedener sein durfte.

Nach dem Bishergesagten wird man sich nicht wundern, wenn ich bei dem stets von Neuem auftauchenden Streite zwischen den Verfechtern der alten Euklideischen Lehrweise und denen der sog. philosophischen oder

Digitized by Google

genetischen Methode mich keiner der beiden Parteien unbedingt beigesellen kann, sondern des Glaubens bin, daß der richtige und erfolgreiche Weg des Unterrichts zwischen beiden hindurchlaufe. Auch erkennen die Anhänger des Euklides dieß thatsächlich dadurch an, daß sie — wenigstens die große Mehrzahl derselben — sich einestheils keineswegs streng an die Elemente desselben binden, und anderntheils durch das lebendige Wort des Unterrichts von einer isolirt ausgesprochenen Behauptung zur andern dem Gedanken die verbindende Brücke schlagen, so daß ihrer Behandlungsweise eine eigentliche Entwickelung durchaus nicht in dem Grade fehlt, wie ihre Gegner dieß zu glauben scheinen. Eben deßhalb liegt aber in dem Urtheil dieser letzteren häufig genug eine große Unbilligkeit, indem sie von der irrigen Voraussetzung ausgehen, daß ein Lehrer, der im Wesentlichen dem Principe der Alten huldigt, die pädagogischen Anforderungen überhaupt nicht kenne oder doch nicht befriedige und sich sklavisch an den vorgezeichneten Gang jenes überschätzten Lehrbuchs halte, „welches immerhin für gelehrte Mathematiker von Interesse, aber für jugendliche Schüler so wenig bestimmt als angemessen sei". Statt nun aber unermüdlich auf die Elemente des Euklides zurückzukommen, die gewiß — wenn wir England ausnehmen — nur selten dem Unterrichte unmittelbar zu Grunde gelegt werden, sollte man doch billig von den bessern Lehrbüchern der Gegenwart, den Darstellungen eines Legendre, E. G. Fischer, Crelle, Kuntze, Bretschneider und anderer verdienter Mathematiker, welche eben das Unpädagogische des Euklides zu vermeiden gesucht, einige Notiz nehmen.

Es wäre überhaupt vor allen Dingen zu wünschen, daß man die sog. synthetische Methode nicht so geradezu mit der von Euklides gewählten Darstellungsweise identificirte, wie dieß noch immer ziemlich häufig zu geschehen pflegt. Denn mag auch diese letztere als ein sehr künstlich — oder wenn man lieber will sehr kunstvoll — gegliedertes System eng verbundener Sätze, die bis zur Betrachtung der regulären Körper hinaufleiten, die unbedingte Bewunderung eines Kepler, Montucla, Kästner und so vieler anderer der bedeutendsten Mathematiker erregt haben, so ist die eigentlich synthetische Methode doch noch immer etwas davon durchaus Verschiedenes und Allgemeineres. Sie ist es, die ihrem Begriffe nach von dem Einfachsten in der Vorstellung zum Zusammengesetzten ordnend, verbindend und erweiternd fortschreitet und somit — ganz unabhängig von einer bloß scharfsinnig ausgedachten künstlichen Verkettung von Sätzen — die mathematischen Wahrheiten vielmehr in natürlich sich ergebender Folge zu entwickeln sucht.

Daß dieser Weg nun aber ein ziemlich beschwerlicher ist, dürfen wir

Digitized by Google

freilich nicht in Abrede stellen. Auch hat der unvermeidliche Aufwand an Mühe und Zeit, welchen er allerdings dadurch in Anspruch nimmt, daß er von der Betrachtung des Speciellsten nur stufenweise und ganz allmälig zu der des Allgemeinen sich erhebt, in neuerer Zeit manche Mathematiker veranlaßt, die entgegengesetzte analytische Betrachtungsweise auch für den Unterricht anzuempfehlen. Eine Methode, die von allgemeinen Begriffen zu einer großen Mannigfaltigkeit von Specialfällen hinabsteigt, ist unleugbar vorzüglich geeignet, in verhältnißmäßig kurzer Frist zu einer gewissen Summe umfassender mathematischer Kenntnisse und zu einem raschen Ueberblicke ganzer Partieen der Wissenschaft zu führen. Auch würde ich es als ein großes Unrecht betrachten, wenn wir nicht auch diese Behandlungsweise (namentlich in der sog. analytischen oder symbolischen Geometrie) in den Kreis unsers Unterrichts ziehen wollten, da sie gereifteren Schülern eben so leicht zugänglich als interessant zu sein pflegt, wie sie denn in der That schon durch die Goniometrie (als einen ihrer Bestandtheile) eingeführt wird *. Gleichwohl könnte ich mich nicht entschließen, dem berühmten Laplace unbedingt beizupflichten, wenn er sagt: „Gebt beim Unterricht den allgemeinen Methoden den Vorzug; befleißigt euch, sie auf die allgemeinste Weise darzustellen und ihr werdet sehen, daß sie fast immer die leichtesten sind." — Lacroix, der in seinem Essai sur l'enseignement des mathématiques diesen Ausspruch als Autorität zu benutzen nicht unterläßt, fügt hinzu, es sei wohl „endlich an der Zeit, die alte Vorliebe für particuläre Betrachtungen, als vorgeblich zum Elementarunterrichte mehr geeignet, aufzugeben, da in Wahrheit nur ihr Alter und die Gewohnheit sie im Gebrauche erhalte, und nur ein irriges Vorurtheil den Wahn verbreiten könne, als ob die allgemeine Methode nothwendig einer Erörterung specieller Fälle zu ihrer Vorbereitung bedürfe." — Man weiß, in welchem Grade die hier ausgesprochenen Ansichten lange Zeit in Frankreich Einfluß gewonnen und von dort sich auch auf deutschen Boden verpflanzt haben, so daß nicht wenige sich gewöhnt, mit dem gelehrten Apparat der arithmetischen Symbolik Aufgaben zu lösen, die sie oft durch eine einfache Construction hätten erledigen können. Seit aber Männer, wie Brianchon, Gergonne und Poncelet für rein geometrische Betrachtungen wieder mehr den Sinn ihrer Landsleute geweckt haben, scheint bei diesem auch die ältere Methode

* Sehr beachtungswerth für den geometrischen Unterricht ist ebenfalls das von Steiner und Poncelet so erfolgreich benutzte Princip der projectiven Verwandtschaft der Figuren, wovon u. A. Prof. A. Bretschneider in seinem schätzbaren Lehrbuche eine Anwendung auf die Darstellung der Kegelschnitte gemacht hat.

Digitized by Google

wieder ihre frühere Geltung zu finden. Poncelet namentlich bezeichnet dieſelbe als die einzige, welche verdiene, als Grundlage der Elemente zu gelten, während er, wie ſeine genialen Unterſuchungen dieß aufs glänzendſte bezeugen, die Vorzüge der analytiſchen Behandlungsweiſe vollkommen zu würdigen weiß.

Auch lehnt ſich gegen die obigen Ausſprüche die Erfahrung ſehr entſchieden auf. Wer hätte nicht hundertmal wahrgenommen, daß dem Schüler das Allgemeine in ſeiner Abſtraction von allen beſtimmteren Vorſtellungen völlig unklar, ja oft unfaßlich bleibt, während es in der concreten Form des ſpeciellen Falls, des Beiſpiels, der angeſchaueten Conſtruction ihm augenblicklich zugänglich und verſtändlich gemacht werden kann? Dieß gilt auf dem Gebiete der Arithmetik nicht minder wie auf dem der Geometrie; denn ein Anderes iſt es, ob man von den Verbindungen der Buchſtaben, als allgemeiner Zahlenſymbole, zur ſpeciellen Bedeutung derſelben herabſteigen, oder ob man die Bedeutung jener Zahlenverbindungen unter der ausdrücklichen Annahme ganzer und gebrochener, poſitiver wie negativer, rationaler und irrationaler, reeller und imaginärer Werthe allmälig aufſteigend verfolgen und ſomit zum allgemeinen Geſetz ſich erheben will. Unſtreitig iſt dieſer Weg der längere; aber der Schüler kann ihn mit klarem Bewußtſein verfolgen, während er auf jenem kürzern, der mit den völlig unbeſtimmt gelaſſenen Symbolen durchaus keine ſpecielle Vorſtellung verbindet, große Gefahr laufen wird, einem bloßen Rechnungsmechanismus zu verfallen.

Wenn ich nach dieſem Allem nun aber auch der ſynthetiſchen Methode als der für die Elemente angemeſſenſten das Wort reden muß, ſo möchte ich darum doch eben ſo wenig für eine höhere Stufe des Unterrichts den entgegengeſetzten Weg ausſchließen, noch die Beihülfe der andern obenerwähnten Behandlungsarten verſchmähen. Es ergibt ſich nämlich bei näherer Betrachtung ſehr bald, wie wenig jene verſchiedenartigen Methoden ihren Begriffen nach außerhalb einander liegen, da ſie ſich vielmehr wie Kreiſe von verſchiedenen Radien verhalten, die dergeſtalt über einander greifen, und theilweiſe zuſammenfallen, daß man ſich ſehr wohl in mehreren zugleich befinden kann.

Von der genetiſchen Methode, die von der gegebenen Vorſtellung in naturgemäßer Folge zu dem Verwandten fortſchreitet, mit der Syntheſis zu allgemeineren Begriffen aufſteigt, mit der Analyſis von ihnen auf das Einzelne herabgeht, iſt ſchon vorhin die Rede geweſen. Inſofern ſie nichts anders als das nothwendige Reſultat des geordneten Denkens iſt, rechtfertigt ſich allerdings von ſelbſt die Behauptung, daß ſie im mathematiſchen Unterricht die allein zuläſſige ſei; doch iſt damit

Digitized by Google

augenscheinlich, wenn man sie in so allgemeinem Sinne auffaßt, nur etwas ziemlich Ueberflüssiges gesagt. Man kann wenigstens von jedem tüchtigen Lehrer gewiß sein, daß er seine Schüler in solcher Art genetisch unterrichten werde, zu welchem Systeme er sich auch bekennen mag. Will man dagegen dem Worte eine specifische Deutung unterlegen, wornach eine Entwickelung der Mathematik nach genetischer Methode erst noch zu schaffen wäre, so kann man über deren Werth freilich nicht eher urtheilen, als bis das neue System geschaffen und uns vor Augen gelegt sein wird. Daß ich mit Thibauts, meines hochverehrten Lehrers, Bemühungen die elementare Geometrie in einer der ältern entgegengesetzten Weise genetisch zu behandeln, mich nach meinen Erfahrungen nicht einverstanden erklären kann, habe ich bereits erwähnt. Dieß verhindert mich aber nicht, mit großem Interesse die Bestrebungen zu verfolgen, welche mehrere Freunde der genetischen Methode der Förderung derselben zuwenden, da in pädagogischer Beziehung jedenfalls gar mancherlei daraus zu lernen ist. Ich muß hier ausdrücklich der Herren Mager, Wittstein und Osterdinger erwähnen, mit denen ich mich freue gerade in Ansehung der wesentlichsten Puncte in Uebereinstimmung zu sein, wie sich dieß aus dem Nachstehenden noch näher ergeben wird.

Gehen wir auf die ersten Anfänge des mathematischen Unterrichts zurück, so ist ohne Zweifel der Weg der sinnlichen Veranschaulichung der einzige, der zum Ziele des wirklichen Verständnisses leitet. Schwerlich wird in unsern Tagen noch Jemand bestreiten wollen, daß die ersten deutlichen Vorstellungen von Zahlen und Raumgrößen nicht anders als durch das Auge in die Seele des Kindes gelangen und daß alle Fäden der weitern Untersuchung an die unmittelbare Anschauung geknüpft werden müssen. Was nach Pestalozzi's Vorgange in dieser Beziehung auf dem Gebiete des Elementarunterrichts geleistet worden, so wie das was Herbart zur Empfehlung der sinnlichen Anschauung beim mathematischen Unterrichte gesagt, ist bekannt genug, um hier nur in kurzer Andeutung erwähnt zu werden. Nur der sinnige Versuch des um den Rechnenunterricht so verdienten Krancke, Kinder auf dem Wege der Anschauung ebenfalls in den Begriff unsers Decimalsystems einzuführen, wie er in seiner Rechnenfibel ihn darlegt, scheint noch nicht die wünschenswerthe allgemeinere Anerkennung und Würdigung gefunden zu haben. Ziemlich verbreitet hat sich dagegen die als Vorbereitung auf den strengeren geometrischen Unterricht dienende sog. Formenlehre, welche den Schüler nicht nur im Anschauen und Benennen, sondern auch im Bilden räumlicher Formen zu üben die Absicht hat. Doch erscheint mir vieles, was unter diesem Namen hervorgetreten ist, seinem eigentlichen

Digitized by Google

Zwecke sehr wenig entsprechend. Sobald der Knabe fähig ist, sich der nöthigen Instrumente zu bedienen, bin ich der Ansicht, daß man ihn Figuren mit Cirkel und Lineal, und zwar unter Anforderung der möglichsten Genauigkeit und Sauberkeit ausführen lasse, weil er damit Fertigkeit, Geschmack und Einsicht zugleich gewinnt. Ich bemerke bei dieser Gelegenheit, daß mir überhaupt der mathematische Unterricht nicht genügt, wenn er dem Schüler bloß Kenntnisse und nicht zugleich Fertigkeit gibt, Fertigkeit im Calcul, wie im Construiren, damit er in dem Wissenswürdigen auch etwas Anwendbares gewonnen habe. Irr' ich nicht, so müßte in dieser Beziehung namentlich auf unsern Realschulen noch viel mehr geleistet werden, als bis jetzt von ihnen geleistet zu werden pflegt. Denn sie dürfen nie aus den Augen lassen, daß sie Schüler zu erziehen haben, denen das Können wahrlich von nicht minderer Bedeutung ist, als das Wissen.

Es könnte befremdlich erscheinen, daß ich hier noch ausdrücklich des Weges der Empirie mit voller Anerkennung erwähne. Wer beim mathematischen Unterricht, selbst wenn er jüngeren Knaben gilt, nur an dessen rein wissenschaftliche Seite, an Uebungen in logischen Schlüssen und strengen Demonstrationen denkt, wird freilich sehr geneigt sein, den Nachweis mathematischer Wahrheiten durch ein bloßes Experimentiren an Zahlen oder Linien mit Entrüstung zu verwerfen. Diese Verwerfung wäre völlig gerechtfertigt, wenn man sich mit jenen empirischen Nachweisen, mit dem glücklichen Zutreffen in einzelnen Versuchen, glaubte begnügen zu können und darin etwa einen Ersatz des eigentlichen Beweises erblickte. So lange man aber nichts anderes, als eine zweckmäßige Vorbereitung zur schärferen Betrachtung darin sieht, — eine Aufforderung, die Allgemeinheit eines Umstandes zu erkennen, der an den gewählten Beispielen immerhin nur ein zufälliger sein konnte, erscheint mir gerade ein solcher Weg des Versuchs aus pädagogischen Gründen im höchsten Grade empfehlungswerth. Lassen wir den Schüler die Winkel eines Dreiecks an einem Puncte zusammenlegen oder durch Transversalen halbiren, so fällt das Resultat ihm auf, und die Vermuthung seiner Nothwendigkeit wird in dem Grade verstärkt, als mehrere seiner Mitschüler in ihren Constructionen das nämliche Ergebniß erhalten haben. Nun handelt es sich für den Lehrer darum, das erregte Interesse zu benutzen und durch geeignete Winke den nach Auffindung der Beweisgründe begierigen Knaben zur wirklichen Erkenntniß dessen zu verhelfen, was sie anfänglich nur als bloßes Factum wahrgenommen. Es möchte schwerlich ein Verfahren geben, welches mehr als dieses im Stande wäre, die Schülermenge einer

Digitized by Google

gefüllten Classe auf eine zusagende Weise zugleich thätig zu beschäftigen und zum Nachdenken anzuregen.

Vielleicht aber, daß Mancher darin nur ein Stück der sog. heuristischen Methode erkennen wird, und ich habe meinerseits um so weniger dagegen zu erinnern, als es mir mit dieser Methode wie mit der genetischen ergeht; ich kann sie eben nirgends als ein Vereinzeltes und ihrem Begriffe nach Selbständiges entdecken. Das muß ein durchaus unfähiger Lehrer sein, der sich nicht innerlich getrieben fühlte, seine Schüler so viel als nur immer möglich selbst die Wahrheiten finden zu lassen, und insofern kann ich mir einen andern Unterricht als einen heuristischen vernünftiger Weise gar nicht vorstellen. Hieße es doch dem jugendlichen Geiste alle Freude an der Beschäftigung mit Mathematik verderben, wenn man ihm dieß eigene Suchen und Finden verkümmern und die Sache als fix und fertig aufzeigen wollte. Die Aufgabe des Lehrers ist offenbar, die Gedanken in ihre rechte Bahn zu lenken, durch geschicktes Abschneiden alles Ungehörigen darin zu erhalten, im Laufe der Unterredung auf alle zweckmäßigen Vorschläge der Schüler näher einzugehen, durch leise Winke und Andeutungen hie und da dem Suchenden zu Hülfe zu kommen und sein Verdienst nur darin zu suchen, daß er selbst an der Erreichung des Ziels den möglichst geringsten Antheil habe. Ich bekenne, daß der mathematische Schulunterricht in anderer, dogmatisirender Weise betrieben, für mich eine unerträgliche Beschäftigung sein würde, während er, auf die bezeichnete Art behandelt, einen immer neuen Genuß gewährt; aber eben daraus glaube ich mit vollstem Recht schließen zu dürfen, daß die heuristische Methode, weit entfernt, von diesem oder jenem ganz apart geübt zu werden, vielmehr längst ein weit verbreitetes Gemeingut unsers mathematischen Schulunterrichts ist und sich bei allen Verständigen ganz von selbst einfinden muß. Ich kann nicht umhin, hier ausdrücklich auf den sehr lesenswerthen Aufsatz über die Methode der Mathematik hinzuweisen, welchen Dr. Mager als Einleitung einer mathematischen Schrift schon vor zehn Jahren veröffentlicht hat, da der Verfasser dort die Nothwendigkeit der genetisch-heuristischen Methode zu entwickeln sucht, welcher er in seinen spätern Schriften wiederholt aufs nachdrücklichste das Wort redet. Jener Aufsatz greift im Grunde nur den Mißbrauch der Euklidischen Elemente, die Methode des Schlendrians und Mechanismus an, womit man sich vollkommen einverstanden erklären muß. Aber der Verfasser hält eben jene schlechte Methode für viel verbreiteter als ich nach meinen Wahrnehmungen sie halten kann. Sein Wunsch, zu vernehmen, daß die heuristisch-genetische Methode längst in Anwendung und überhaupt nichts Neues

Digitized by Google

ſei, fände nun in meiner Verſicherung — wenigſtens zum Theil — ſeine Erfüllung, ſo weit vereinzelte Erfahrungen überhaupt eine allgemeinere Geltung haben können.

In aller Kürze gedenke ich endlich noch der ſog. *combinatoriſchen Methode*, oder vielmehr der Anwendung des combinatoriſchen Princips, obgleich eine ausdrückliche Erwähnung desſelben faſt überflüſſig erſcheint. Denn eben ſo wie eine vernünftige Unterrichtsmethode auf *natürliche Gedankenentwickelung* und eigenes *Suchen* und *Finden* der mathematiſchen Wahrheiten von Seiten der Schüler ihr Augenmerk richtet, wird ſie auch die *Ordnung* darin nicht unbeachtet laſſen und ſomit ganz von ſelbſt auf die Betrachtung der Mannigfaltigkeit ſpecieller Fälle kommen, welche eine vorgegebene Unterſuchung geſtattet. Die Aufzählung, Gruppirung und Anordnung dieſer Fälle, wodurch einerſeits die klare Ueberſicht eines beſtimmten Gebiets, andererſeits aber die Sicherheit gewonnen wird, eine Unterſuchung vollſtändig erledigt zu haben, iſt allerdings ein dankenswerthes Geſchäft der combinatoriſchen Betrachtung, aber immerhin doch nur ein Nebengeſchäft, dem man keine übertriebene Bedeutung beilegen darf.

Soll ich meine Anſicht ſchließlich in wenig Worte zuſammenfaſſen, ſo iſt es dieſe, daß ich im *wiſſenſchaftlichen*, objectiven Sinne des Worts nur *zwei* Methoden, die *ſynthetiſche* und *analytiſche*, anerkennen kann, von einer *naturgemäßen* Behandlung des mathematiſchen Unterrichts aber verlange, daß ſie anſchaulich, empiriſch, genetiſch, combinatoriſch und heuriſtiſch zugleich ſei, bald das eine, bald das andere, oder auch mehreres auf einmal, ſo daß ich jene Behandlung nach einer dieſer Richtungen ſpeciell zu benennen für ganz unzutreffend erklären müßte. Will man durchaus einen Namen für jene gemiſchte Behandlungsweiſe, — dann freilich weiß ich keinen andern, als den ich ihr ſchon zugetheilt, indem ich ſie die *naturgemäße* Methode nannte. Denn der Natur handeln wir, wie mich dünkt, vollkommen gemäß, wenn wir beim Unterricht der Jugend, ſtatt mit ſtarrer Conſequenz ein Syſtem zu verfolgen, das ſich anſpruchsvoll aus einem einzigen Principe herausſpinnt, je nach der Bildungsſtufe und den Kräften unſerer Schüler, ihr Intereſſe und Nachdenken bald durch ſinnliche Anſchauungen, empiriſches Bilden, Prüfen und Vergleichen, bald durch die unmerklich geleitete, ordnende, entwickelnde und erfindende Thätigkeit der Vorſtellungen und des gereifteren Verſtandes zu erregen und lebendig zu halten ſuchen. Um ſolchen Preis darf der Lehrer immerhin auf den Ruhm einer vollkommen conſequenten Methode ſeines Unterrichts verzichten und ſich getroſt den Vorwurf jener *Unbeſtändigkeit* gefallen laſſen, die

Digitized by Google

wir in dem natürlichen Wechsel der Dinge ebenfalls wahrzunehmen gewohnt sind.

Was aber jene Behandlung, die mir als die allein richtige und angemessene erscheint, erst vervollständigen muß, ist ein fortwährendes Heraustreten aus dem Bereiche der bloß theoretischen Betrachtung in den Kreis ihrer Anwendung durch angemessene Uebungen. Für das Rechnen ist die Nothwendigkeit solcher Uebungen so einleuchtend, daß man die Einsicht in dasselbe eben nur durch sie zu bahnen sucht, und diese Verschmelzung der Praxis mit der Theorie zieht sich im Grunde durch die ganze Arithmetik bis zu ihren höheren Theilen hindurch. Weniger anerkannt scheint dagegen die gleiche Wichtigkeit geometrischer Aufgaben, die gewöhnlich in einer viel zu geringen Anzahl in den Kreis des Unterrichts gezogen werden, während doch vorzugsweise in ihnen eine in heuristischer Beziehung ungemein bildende Kraft wohnt. Ich gebe unbedingt zu, daß ihre Behandlung nicht ohne Schwierigkeit für den Lehrer ist, da eben so viel Geduld als Gewandtheit dazu gehört, bei einer größeren Schülermenge die Gedanken so unmerklich und doch so geschickt zu leiten, daß der Anfänger — ohne auf allzu ermüdende Abwege zu gerathen — dem Anscheine nach aus eigener Kraft zum Ziele gelange. Auch wird sich in Beziehung auf die Fähigkeit, geometrische Aufgaben zu lösen, immer eine große Ungleichheit unter den Schülern zu erkennen geben, die den Lehrer hindert, ihnen allen die nämliche Aufgabe zu häuslicher Bearbeitung zu ertheilen, wie dieß bei denen der Arithmetik viel unbedenklicher geschehen kann. Die eigentliche Lösung, wenigstens aller schwierigern Aufgaben, wird vielmehr im Unterrichte selbst vorzunehmen sein, wobei sich dann die erwünschte Gelegenheit zu zweckmäßiger Wiederholung der früher entwickelten geometrischen Lehren ergibt, indem sie hier in buntester Reihe, je nach dem Bedürfnisse zur Anwendung gelangen. Schon diese Rücksicht müßte uns die Behandlung geometrischer Aufgaben in einer der obern Classen anempfehlen, da eine Wiederholung des früher Entwickelten in systematischer Folge hier für Lehrer und Schüler gleich unerquicklich, in einer andern angemessenen Form aber durchaus nothwendig ist, wenn die Schüler im Besitz des Gewonnenen erhalten, im Gebrauch desselben geübt werden sollen. Auch bin ich gewiß, daß Viele nicht minder als ich in ihrem Unterricht die Erfahrung gemacht, in welchem Grade namentlich durch eine geschickte und wohlberechnete Behandlung geometrischer Aufgaben der mathematische Sinn geweckt und zu eifrigster Thätigkeit erregt werden kann. Die Früchte dieser Thätigkeit, welche nicht selten in höchst überraschenden und eigenthümlichen Lösungen zum Vorschein kommen, sind unstreitig der schönste

Digitized by Google

Lohn, welcher dem Lehrer für seine Bemühungen zu Theil werden kann, indem sie ihn am gewissesten von dem Erfolge derselben überzeugen. Aber welchen Werth ich auch glaube auf die Behandlung mathematischer Aufgaben legen zu müssen, insofern ich sie als unentbehrliches Mittel der Wiederholung, Einübung und selbstthätigen Anwendung der Theorie betrachte, so genügen sie mir doch noch keineswegs vollständig, so lange sie sich streng in den Grenzen abstracter Vorstellungen halten. Es ist nach meiner Ueberzeugung die Aufgabe der Schule — und namentlich der Realschule —, auch im Bereiche der Wirklichkeit die Bedeutung der Mathematik nachzuweisen, ihre Schüler aus dem Gebiete der reinen Abstraction in das der Natur hinüberzuführen, damit sie lernen mögen, in der Mannigfaltigkeit ihrer Erscheinungen das Allgemeine aufzufinden und das Gesetzliche in der Form des mathematischen Ausdrucks auszusprechen. Will man dieses Geschäft als integrirenden Theil ausdrücklich dem physikalischen Unterricht zuweisen, so kann ich natürlich nichts dagegen haben, sofern es demselben nicht an der nöthigen Zeit gebricht, auch auf dem Wege der Rechnung oder Construction specielle Aufgaben zur Lösung zu bringen. Da dieß aber in der Regel nicht der Fall sein wird, und anderntheils beim Vorkommen der einzelnen Betrachtungen der Mathematik sich eben sowohl die Gelegenheit darbietet, von denselben auf physikalische Vorstellungen Anwendung zu machen, so erscheint es — wenn auch gerade nicht systematisch, doch wenigstens pädagogisch — vollkommen gerechtfertigt, daß der Lehrer mitten im mathematischen Unterrichte sich den Stoff aus den Naturwissenschaften hole, womit er schon zeitig den Schüler gewöhnen wird, das enge Band, welches beide verknüpft, mit immer deutlicherem Bewußtsein zu erkennen. Wollte man mir einwenden, daß bei solchem Heranziehen und Anticipiren gar mancherlei zu erörtern sei, was gar nicht in den Bereich der Mathematik gehöre, so kann ich nur erwidern, daß es um so besser ist, wenn sich zu solchen Erläuterungen auch an einer andern als ihrer gewöhnlichen Stelle Gelegenheit darbietet; das Interesse des Schülers wird dadurch wahrlich nicht geschwächt werden und der Verlust an Zeit ist eben kein Verlust zu nennen. Auch dürfen wir die pädagogische Rücksicht nicht aus dem Auge lassen, daß dem Schüler da, wo er sich überhaupt mit Mathematik zu befassen hat, die Anwendung ihrer Betrachtungen auf Gegenstände der Naturlehre wie der mathematischen Geographie und Astronomie eine höchst willkommene und anziehende Beschäftigung zu sein pflegt, während er im inhaltsvolleren physikalischen Unterrichte durch vieles Berechnen und Construiren sich nur ungern aufgehalten sieht. Wie wünschenswerth, ja wie nothwendig es aber für unsere Realschulen

Digitized by Google

iſt, auf eine innigere Verbindung beider Unterrichtszweige hinzuarbeiten, was namentlich dadurch geſchehen kann, daß man die mathematiſchen Uebungsaufgaben großentheils aus dem Bereiche der Phyſik ſchöpfe, iſt ſchon von mehreren Seiten ausgeſprochen und ich glaube, daß gerade für dieſen Zweck die Vereinigung Mehrerer zur Veranſtaltung einer zweckmäßigen und umfangreichen Aufgabenſammlung ſehr zu empfehlen wäre.

Doch ich breche ab, da ich fürchten müßte, die Geduld meiner Leſer zu ermüden und das billige Maß derſelben zu überſchreiten, wenn ich meine Bemerkungen noch weiter ausſpinnen wollte. Beſchränken ſich dieſelben nun freilich auch nur auf allgemeine und inſofern ziemlich ungenügende Umriſſe, ſo haben ſie doch ihre Abſicht zur Genüge erreicht, wenn ſie Andern Veranlaſſung geben ſollten, in's Einzelne gehende Anſichten und Erfahrungen auszuſprechen, welche eben das, was dieſe ſummariſchen Mittheilungen haben vermiſſen laſſen, ergänzen und vervollſtändigen würden.

Digitized by Google

Was hat die Schule, die Kirche, der Staat für die sittliche Ausbildung der Jugend von ihrem Austritte aus der Volksschule bis zum Alter der Mündigkeit zu thun? Was geschieht in dieser Beziehung in den verschiedenen Cantonen der Schweiz im Allgemeinen, namentlich aber mit Rücksicht auf solche, welche sich einem Gewerbsfache widmen? Welche Art der Ausbildung der heranreifenden Jugend hat sich am besten bewährt und welcher Einfluß ist dabei der Schule, der Kirche, dem Staate einzuräumen?

Von Hermann Krüsi, weiland Seminardirector zu Gais *.

Zuvörderst Dank den dießjährigen Leitern der gemeinnützigen Gesellschaft für die Stellung der Aufgabe! Sie verdient von Männern, denen das Wohl des Vaterlandes am Herzen liegt, gründlich erörtert und besprochen zu werden. Des Volkes Sittlichkeit ist der Grundpfeiler seiner Freiheit. Diese ohne jene zu gewinnen und zu erhalten ist rein unmöglich. Sprenge ein unsittliches Volk der bürgerlichen Fesseln, so viele es will; ändere es seine Staatsformen, so oft Laune, Leidenschaft oder Umstände eine Umwälzung fordern oder begünstigen — es bleibt in allen Formen der Knechtschaft verfallen.

Diese Wahrheit erkennend haben edle Männer und Frauen des Vaterlandes ihre Theilnahme und Wirksamkeit unmittelbar der Jugendbildung selbst oder mittelbar ihrer Förderung und Hebung zugewendet.

---

* Die Arbeit, welche wir hier mittheilen, ist eine Beantwortung der von der schweizerischen gemeinnützigen Gesellschaft für 1840 gestellten Fragen. Der am 25. Juli 1844 verstorbene Verf. gab sie mir im Herbste 1840. Damals fand sie keine Aufnahme, weil andere Stoffe sich vordrängten; jetzt, wo in Deutschland viel von Reform des Volksschulwesens die Rede ist, scheint sie geeignet, auf einige derjenigen Puncte aufmerksam zu machen, auf welche es ankommt. — Wenn in der Ueberschrift der „Staat" vorkommt, so wollen unsere Staatsschulmänner nicht übersehen, daß kleine republicanische Gemeinwesen, wie die schweizerischen Cantone, doch von Staaten wie Oestreich, Preußen, Frankreich wesentlich verschieden sind, wenn auch derselbe Name „Staat" für so verschiedene Dinge gebraucht wird. Wenn also ein Appenzeller den Staat für die Schulen anruft, so ist das etwas anders, als wenn in Preußen der Staat die Schulen übernehmen soll. Duo cum faciunt idem, non est idem.

D. H.

Digitized by Google

Ein erfreuliches Zeichen der Zeit! Wenn irgend etwas der ſchweizeriſchen Wiedergeburt eine freudige Zukunft bereiten kann, ſo ſind es die Beſtrebungen und Leiſtungen im Gebiete der Volkserziehung. Die Schatten früherer Verwahrloſung werden erſt da recht ſichtbar, wo Licht in ihr Dunkel fällt.

Doch ich wage es, die vorliegende Aufgabe näher ins Auge zu faſſen und meine Anſichten über ihre Löſung in den Schooß der Geſellſchaft niederzulegen.

So wie dieſelbe geſtellt iſt, paßt ſie nicht ganz auf alle Gauen unſers gemeinſamen Vaterlandes; denn im Canton Bern iſt die reformirte Jugend vom zurückgelegten ſechsten Altersjahr bis zur Admiſſion zum heiligen Abendmahl, die katholiſche aber bis zwei Jahre nach ihrer erſten Communion ſchulpflichtig. Ob noch in andern Cantonen die Schulpflichtigkeit ſo lange dauert, weiß ich nicht; dennoch wird die Erörterung des hochwichtigen Gegenſtandes auch für dieſe Gegenden nicht ohne Segen bleiben. Im Canton Appenzell Außerrhoden werden nach der gegenwärtig beſtehenden, nun aber in Folge eines Landsgemeindſchluſſes wieder in Frage geſtellten Schulordnung die Schüler nach vollendetem zwölften Altersjahr der Alltagsſchule entlaſſen. Von da an müſſen die Entlaſſenen wöchentlich *einmal* — wenigſtens für einen zweiſtündigen Unterricht — die Repetirſchule beſuchen, bis ſie in den Confirmationsunterricht aufgenommen werden. Hier wäre alſo beiläufig für einen Zeitraum von *vier Jahren* dafür zu ſorgen, daß die Jugend *in ſittlicher Reinheit erhalten und vor der Bahn des Laſters bewahrt werde*.

Ehe ich mich darauf einlaſſe, was durch die Schule, die Kirche und den Staat für dieſen hochwichtigen Zweck überall geſchehen *ſollte*, möchte ich zuerſt angeben, was dießfalls in meinem engern Vaterlande wirklich *geſchieht*; hernach dann von gegebenen Umſtänden und Verhältniſſen aus Wünſche und Vorſchläge andeuten.

Dieſe Angabe ſetzt mich in eine peinliche Lage. Ich ſuche, ich forſche, entdecke aber des von Schule, Kirche und Staat wirklich hiefür Geſchehenden ſo wenig, daß ich mit deſto ſchwererem Herzen dieſelbe mache, je leichter ſie iſt, da ſie nur kurz und unbedeutend ausfällt. In drei Zeilen wird mein ganzes Gemälde vollendet ſein. Es geſchieht nämlich für die heranwachſende Jugend in Rückſicht auf die Bewahrung und Belebung ihrer Sittlichkeit, von ihrer Entlaſſung aus der Alltagsſchule an bis zur Aufnahme in den Confirmationsunterricht

a. von der *Schule* — außer den oben bezeichneten Repetirübungen — Nichts;

b. von der *Kirche* — außer den ſonntäglichen Kinderlehren — Nichts;

Digitized by Google

c. vom Staat — außer der Erlassung von Sitten- und Polizeigesetzen, mit welcher aber die Handhabung nicht immer Schritt hält — Nichts.

Dieses dreifache Nichts neben dem dreifach Ungenügenden ist freilich betrübend; doch kann ich zum Troste und zur Beruhigung Derjenigen, denen die Sittlichkeit des Volkes am Herzen liegt, und welche aus Menschenliebe und Christenpflicht die Jugend dießfalls in ihrer gefährlichsten Lebensepoche besser besorgt wünschen, einiges Licht in dieses düstere Schattengemälde fallen lassen. In einzelnen Gemeinden wird von tüchtigen Lehrern, würdigen Geistlichen, einsichtsvollen Beamteten und edeln Privaten Besseres angestrebt, eingeleitet und unterstützt. Von diesem Bessern glänzt mir wie freundliches Morgenroth Achterlei entgegen, nämlich 1. Jugendfeste, 2. Jugendbibliotheken, 3. Singgesellschaften, 4. Fortbildungsunterricht, 5. verbesserte Lehrerbildung, 6. bessere Waisen- und Armenerziehung, 7. Verbesserung der weiblichen Erziehung, 8. Erweiterung und Erneuerung der Mittel zu religiöser Belebung und Erbauung.

1. Jugendfeste.

Ihre Neubelebung ist für die Sittlichkeit des Volkes ein hohes Bedürfniß. Es ist eine traurige Wahrnehmung, daß viele Eltern ihre Kinder nur zu Berufsgeschäften anzuhalten, für ihre Erholungen und Freuden aber nichts zu veranstalten wissen. Unfähig, die Schönheiten und Wunder in Gottes Natur zu genießen und ihre Kinder darauf zu leiten; ohne eine Ahnung der Genüsse, die aus geistiger Entwickelung oder sittlicher Bildung herfließen, was bleibt solchen Vätern übrig, als sich für die Anstrengungen des Berufes durch die Freuden des Wirthshauses und der Glücksspiele zu entschädigen? Und wer will es dann den Müttern verargen, wenn auch sie des ihnen lästig werdenden Kinderlärmens sich zu entledigen trachten? Das Kürzeste in solchen Fällen ist, die Kinder von Hause weg auf die jugendlichen Tummelplätze zu senden und ihnen für lustige Anlässe Geld zu spenden, um bei jeder Art des Vergnügens mithalten zu können. Ohne alle Aufsicht und Leitung sich selbst überlassen — wie könnte man aber von jungen Leuten fordern und erwarten, daß sie nur Löbliches zu ihrer Belustigung vornehmen und bei ihren Ergötzungen die Schranken des Anstandes und der Sittlichkeit nie überschreiten? An manchen Orten ist es so weit gekommen, daß sich die Kinder nur dann nach Herzenslust freuen und ergötzen können, wenn sie sich außer dem Bereich ihrer Eltern wissen und ihrer Aufsicht sich

Digitized by Google

enthoben fühlen. Söhne und Töchter, die dem Jünglings- und Jungfrauenalter sich nähern, würden vollends sich schämen, mit Vater und Mutter zu gesellschaftlichen Freudenanlässen zu gehen, weil sie solches nur für kleine Kinder schicklich halten, die noch ihrer Aufsicht und Pflege bedürfen. Eben so gibt es Eltern, welche Ursache haben, die Gegenwart ihrer Kinder bei ihren eigenen Erholungen und Vergnügungen nicht zu wünschen. Daß aber bei solchem Sinn und daheriger Trennung der Eltern und Kinder bei ihren gesellschaftlichen Lebensgenüssen allen Rohheiten und Unsittlichkeiten Thür und Thor offen stehen, davon kann sich Jeder, der das Treiben der heranwachsenden Jugend näher beachtet, leicht überzeugen. Wo dann noch Eltern die Schändlichkeiten und Ungezogenheiten ihrer Kinder mit ihren eigenen Jugendstreichen zu beschönigen suchen, da — gute Nacht Kinderzucht, Anstand, Sittlichkeit! Möchten nur unter solchen Eltern nie Väter zu finden sein, die ihres Amtes wegen die Pflicht auf sich haben, über Ordnung und Sittlichkeit zu wachen und jeglichem Unfug nach Kräften zu steuern!

Jugendfeste sind wie kein anderes Mittel dazu geeignet, hierin eine wohlthätige Aenderung zu bewirken. An denselben nehmen nicht nur die Kinder auf ihren verschiedenen Altersstufen, sondern auch Eltern, Lehrer, Schulvorsteher und Gemeinderäthe mit Wärme und Erhebung Theil. Was bei solchen Festen vorkommt, ist geordnet, geleitet, auf das Bedürfniß der Theilnehmenden berechnet. Uebung und Genuß fließen auf eine wohlthätige Weise in einander. Alles gewinnt Farbe, Leben, Bedeutung. Die Kinder erkennen und fühlen, daß Ordnung und Anstand jede Freude erhöht und veredelt. Eltern, Lehrer und Vorsteher verjüngen sich im Kreise der muntern Jugend. Ein neues Band der Liebe und des Wohlwollens umschlingt alle theilnehmenden Glieder, und der Vater im Himmel blickt mit Wohlgefallen auf Menschen, die am Guten und Schönen ihre Freude finden und durch den Genuß desselben edler und besser werden.

Noch sind solche Jugendfeste in unserm Lande nicht allgemein; doch ist in neuester Zeit mit denselben ein erfreulicher Anfang gemacht worden. Von Alters her war der Ostermontag zu einem Jugendfeste bestimmt; allein während die Zeit in der Bildungsaufgabe Fortschritte machte und das Wesen der Schule umwandelte, blieb das jährliche Schul- und Jugendfest dem alten Schlendrian getreu. Das Numeriren von kalligraphischen Probeschriften, das Austheilen von Osternbatzen und das Aufsagen oder Ableiern von Katechismusfragen waren die Hauptbestandtheile dieser Feier, wenn man nicht das Herumziehen mit den Osternschriften, um Lob einzuernten und Gaben zu erhalten, und das Werfen

Digitized by Google

und Knacken der Ostereier dazu rechnen will. Gegenwärtig wird nun ein beliebiger Tag im Frühling oder Sommer gewählt, wo die Schuljugend der ganzen Gemeine sich in der Kirche versammelt. Eine auf diesen Anlaß berechnete Anrede des Seelsorgers an Kinder, Eltern und Lehrer eröffnet die Feier und gibt ihr eine religiöse Weihe, welche Geist und Gemüth wohlthätig zu ergreifen geeignet ist. Vor und nach dieser Anrede, bisweilen auch zwischen den Abtheilungen derselben ertönt harmonischer Gesang, von der Schuljugend selbst vorgetragen und von männlichen Stimmen begleitet. Dieser Gesang statt jenes ermüdenden Ableierns von memorirtem Stoffe, verbunden mit der, die gesungenen Lieder zu einem Kranze flechtenden Anrede — wie ganz anders es auf das Gemüth der Kinder, der Eltern, Lehrer und der ganzen Gemeine einwirke, läßt sich denken. Nach der Feierlichkeit in der Kirche ziehen sämmtliche Schüler auf einen freien Platz, wo sie nach Alter und Geschlecht in Kreise sich sammeln, damit in geordneten Spielen und Uebungen die jugendliche Kraft und der jugendliche Frohsinn in freundlicher Wechselwirkung zum vollen Leben gelangen. Ein einfaches, durch einen tüchtigen Appetit gewürztes Mahl und die Harmonie der Töne steigern die festlichen Genüsse.

So fliehen die Stunden, als flögen sie davon. Solche Feste — wahrlich, sie sind schön! Richtig geleitet mag auch die Sittlichkeit der heranreifenden Jugend und des ganzen Volkes herrliche Früchte von ihnen ernten. Dem Lehrer und Erzieher bieten sie einen Maßstab zur Beurtheilung seiner Wirksamkeit dar, wie das tägliche Schulleben denselben niemals bieten kann. Eltern, Vorsteher, Seelsorger — wie Vieles haben sie dabei zu beobachten, zu genießen, zu lernen! Diese Feste aber, so wohlthätig sie auf Jugend und Volk wirken können, weisen dennoch auch auf sittliche Gefahren hin. Genuß-, Gefall-, Gewinn- und andere Arten der Selbstsucht können, wo Prunk und Tand sie ihrer wesentlichen Aufgabe entrücken, eben so gut ihre Rechnung dabei finden, als der Geist der Menschenbildung bei richtiger Leitung derselben.

2. Jugendbibliotheken.

Wo die Elementarschulen das geistige und gemüthliche Leben der Jugend anfachen, da wird auch geeigneter Nahrungsstoff zur Unterhaltung der erregten Flamme ein unabweisbares Bedürfniß. Während des Schulgenusses tritt dieses Bedürfniß weniger hervor, weil das lebendige Wort jenen Stoff bildet, der den Lerntrieb nährt, und ihm die gehörige Richtung und Bethätigung gibt, indem er dem Gemüthe Erhebung und Erbauung gewährt. Beim Austritt aus der Schule fängt der Mangel

Digitized by Google

jenes Nahrungsſtoffes erſt an, recht fühlbar zu werden. Träte das Bedürfniß nach weiterer Belehrung des Geiſtes, die Sehnſucht nach weiterer Belebung des Gemüthes nicht wirklich ein, ſo läge darin der klarſte Beweis, daß der Unterricht ſelbſt wenig getaugt habe oder gar nicht gefaßt worden ſei. Zur Unterhaltung und Sicherung der erregten Flamme des geiſtigen und gemüthlichen Lebens wäre freilich Erweiterung und Steigerung des Unterrichts das fruchtbarſte Mittel; wo aber dieſes mangelt — wie dann? Da eben ſoll das Leſen guter Bücher den lebendigen Unterricht erſetzen, was er zwar nur unvollkommen thun kann, doch immerhin zu den Fortſchritten der neuern Zeit gehört.

Ehre den Männern, die dieſen Mangel erkannten und auf Mittel dachten, demſelben nach Kräften zu ſteuern!

In manchen Gemeinden unſers Landes haben die Geiſtlichen ohne alle Unterſtützung Jugendbibliotheken angelegt; an einigen Orten leiſten die Gemeindräthe einen gewiſſen Beitrag zur Unterhaltung und Vermehrung derſelben, was billig und willig überall geſchehen ſollte. Merkwürdig iſt es, wie an den Orten, wo gute Schulen die Benutzung ſolcher Bibliotheken möglich gemacht haben, die Leſeluſt nicht nur bei Kindern, ſondern auch bei ihren Eltern und erwachſenen Geſchwiſtern von Jahr zu Jahr zunimmt. Welchen Gewinn die Jugend und das Volk für Geiſtesbildung und Sittlichkeit aus ſolchem Leſen ziehe, hängt großentheils von der Wahl der Bücher ab, die in Umlauf geſetzt werden. Daß die Verbreiter ſolches Leſeſtoffes für die empfängliche Jugend immerdar die gehörige Vorſicht beobachten möchten, damit keinerlei Gift, in Zucker oder Honig gehüllt, den jugendlichen Sinn verderbe, iſt im Namen der Unſchuld, die ſo leicht verletzt wird, im Namen des Vaterlandes, das nur in tugendhaften Bürgern erblüht, in laſterhaften aber untergeht, und im Namen Gottes, der in alles Gute den Samen des Heils, in alles Böſe aber den Samen des Verderbens gelegt hat, innig zu wünſchen. Wachſamkeit hierüber käme der Schule, der Kirche und dem Staat in gleichem Maße zu.

3. Singgeſellſchaften.

Daß für die ſittliche Bildung und Haltung der Jugend und des Volkes der Geſang eine ernſte Berückſichtigung verdiene — wer könnte das verkennen? Auf eine merkwürdige Weiſe wird der Menſchenton, wo er im Gewande der Kunſt, das Menſchenwort, wo es im Gewande der Dichtung erſcheint, durch Melodie und Harmonie himmliſch verklärt. Es liegt ſchon in der Vorſtellungsweiſe des niederſten Volkes, ſich die Engel im Himmel als ſingend zu denken. Der zum Himmelsbürger

Digitized by Google

heranreifende Menſch ſoll als Erdenbürger gleichſam die Saiten ſtimmen und ſich vorüben, um einſt an den Lobgeſängen ſeliger Geiſter Theil nehmen zu können.

Durch die Harmonie der Töne gelangen wir zur Idee der Harmonie überhaupt. Ohne ſie blieben uns die beſondern Harmonieen ein verſchloſſenes Buch. Ohne ſie hätten wir keine Ahnung von der Harmonie des Lebens, vom Einklang menſchlicher Gemüther, von der Uebereinſtimmung des Menſchen mit ſich ſelbſt und mit ſeinem ewigen Schöpfer, von den ſo wunderſam in einander fließenden, in der Menſchenbruſt ſo mächtig wiederhallenden, Ewigkeiten andauernden Dreiklängen des Wahren, Schönen und Guten, des Glaubens, der Hoffnung und der Liebe. Möchten dieſe heiligen Dreiklänge immer rein und laut auch in unſerm Vaterlande ertönen, die aufblühende Jugend daran ſich laben und durch ſie zur Harmonie des Lebens ſich emporbilden!

Auch abgeſehen von dieſer höhern Bedeutung der Geſangtöne wird Jeder, der ihren Einfluß auf die Geſtaltung des Volkslebens betrachtet, den Bemühungen für veredelte Geſangbildung volle Aufmerkſamkeit zuwenden.

Bei uns hat erſt in neuerer Zeit der Geſang als Aufgabe der Volksſchule Bedeutung gewonnen. Früher war mechaniſches Einüben zuerſt der Tonleiter, dann der Lobwaſſer'ſchen Pſalmen und endlich der Figuralgeſänge in der Seelenmuſik, Bachofens Halleluja und Schmidlins ſingendem und ſpielendem Vergnügen das weſentlichſte, was den Geſang in Zug und Leben erhielt. Dieſen religiöſen Liedern ſtanden dann Gaſſenhauer und Zotenlieder gegenüber, die in heilloſen Zweideutigkeiten und lüſternen Anſpielungen ſich Luft machten, von der Jugend nur zu leicht entziffert wurden und völlig dazu geeignet waren, alle Scham zu erſticken und der Wolluſt unbewachte Opfer in Menge zuzuführen. Denkt man noch hinzu, daß die Singübungen öfter zur Nachtzeit beide Geſchlechter zuſammenführten und von ſittlicher Aufſicht und Bewachung keine Rede war, ſo wird man leicht begreifen, daß ich mich nicht aufgelegt fühle, dießfalls der „guten alten Zeit" ein Loblied anzuſtimmen. Bei den Sängermahlzeiten war es durchgängig Sitte, mit geiſtlichen Liedern zu beginnen und während ihrer Abſingung einen gewiſſen Anſtand zu beobachten, dann aber unter Genuß von Speiſen und Getränken allmälig ins Luſtige, endlich, erhitzt von Wein und ſinnlichem Taumel ins Aergerliche überzugehen. Wie ſchwer es hält, ſolche Unſitte, wo ſie einmal Wurzel gefaßt hat, wieder auszurotten, wird wohl ohne Ausnahme Jeder, der einen veredelten Volksgeſang ins Leben zu rufen bemüht iſt, mit ſchwerem Herzen erfahren haben. Wo ſolchem Nachtunfug und ſolchem Sinnen-

Digitized by Google

taumel bei Sängerfesten nicht mit Ernst und Nachdruck gesteuert wird, da wird das Schöne des Gesanges nur als Schminke oder Firniß Eingang finden, um die sittliche Fäulniß zu verbergen, die das Innere der Gesellschaft verunstaltet.

Neuer Singstoff in Wort und Weise wurde ein immer dringenderes Bedürfniß, indem auch das Edelste gemein wird, wenn es gedankenlos aus Brust und Kehle über die Lippen gleitet. Neue Dichtungen im religiösen Gebiet wurden von Gellert, Cramer, Klopstock u. A. ans Licht gefördert, neue Weisen von manchem Tonkünstler, der jenen Gedichten musikalischen Ausdruck verlieh. Lavaters Schweizerlieder füllten eine große Lücke aus, indem dieselben die im Volk erwachte Sangeslust dem Vaterlande zuwendeten. In immer höherem Grade und mit immer größerem Glücke wetteiferten die Dichtkunst und die Tonkunst, alles Schöne und Edle in ihr Gebiet zu ziehen. Zu lange hatte man indessen dem Schlendrian gehuldigt, zu lange schlechtem Singstoff große Theilnahme erwiesen, zu viele Mühe darauf verwendet, denselben sich anzueignen, als daß das Bessere in Wort und Weisen gewisse gehalt- und geschmacklose Erzeugnisse zu verdrängen vermocht hätten. Egli, Schmidlin und in unserem Canton Landsfähndrich Tobler haben sich dießfalls Verdienste erworben und manches Volksthümliche von bleibendem Werthe zu Tage gefördert, indessen Anderes ohne Nachtheil der Vergessenheit anheimfällt.

Eine ganz neue Epoche aber trat mit der Einführung der Gesanglehre von Nägeli und Pfeiffer ein. Mit Liebe und Kraft eignete unser Weishaupt das neue Bildungsmittel sich an und sammelte in der Gemeinde Wald einen Sängerkreis um sich, in welchem und durch welchen er den sichern Erfolg der neuen Gesangmethode außer Zweifel zu setzen versuchte. Der Versuch gelang vollständig. Die nächste Aufgabe war nun, Werkzeuge heranzubilden, um das Erprobte zum Gemeingut des Volkes zu machen. An wiederholten Gesangbildungscursen nahmen nicht nur Gesangführer aus unserem, sondern aus mehreren Cantonen des gemeinsamen Vaterlandes Theil. Vergrößerte Theilnahme am Volksgesange nach seinen verschiedenen Richtungen und Abstufungen regte auch das Bedürfniß nach erweitertem und gesteigertem Singstoff an. Für denselben sorgte Vater Nägeli mit seltenem Geschick. Daß er in der Wahl der Texte so vorsichtig war und nur Wahres, Reines, Schönes und Gutes durch die Tonkunst verklären wollte, dafür verdient er in hohem Grade den Dank des Vaterlandes und aller Derer, denen die sittliche Bildung der Jugend und die Veredlung des Volkes am Herzen liegt. Wie viele Componisten diese Rücksicht bei Seite setzen und nicht nur an Gehaltloses, Abgeschmacktes, sondern an Verwerfliches, Anstößiges

Digitized by Google

und Unsittliches den Zauber der Töne verschwenden, erfährt derjenige bald, der sich mit dem Liederwesen näher vertraut macht. Solche Componisten wollen nicht bilden, sondern durch Sinnenreiz und Ohrenkitzel sich beliebt machen. Sie schaden aber unendlich, indem die durch sie verwöhnten Sänger an dem Reinen und Schönen, wenn ihm dieser Kitzel mangelt, keinen Geschmack mehr finden. Da Weishaupt, so große Hochachtung er für Nägeli hatte, doch seine Sänger nicht auf dessen Compositionen allein beschränken wollte, so sah er sich zu eigenen Sammlungen veranlaßt, deren Inhalt den jeweiligen Bildungsstufen seiner Schüler angemessen war. Bei diesen Sammlungen sah er sich öfter in dem Falle, schönen Melodieen andere Texte zu unterlegen, weil nicht nur die Weisen, sondern auch die Worte das Gemüth ansprechen und veredeln sollen; überhaupt, weil er Kunst und Sittlichkeit als innig verschwistert betrachtet und nur bei dieser Verschwisterung den Gesang als Mittel erkennt, die Zwecke der Menschenbildung und das Heil der Jugend zu fördern.

In mehreren Gemeinden bestehen und erneuern sich von Jahr zu Jahr gemischte Chöre, die am Ende eines Jahrcurses eine Schlußfeier halten. Da für die neu Eintretenden ein methodischer Curs in gleichem Geiste ertheilt wird und gleicher Singstoff den praktischen Uebungen zu Grunde liegt, so fühlen sich die Gesellschaften der verschiedenen Gemeinden schon hiedurch näher verbunden. Der erste Versuch, mehrere Chöre in Einen zu vereinigen, ist vorigen Monat in Trogen geschehen, wo bei vierhundert Sänger aus den Gemeinden Speicher, Trogen, Rehtobel, Wald und Gais sich versammelten. Dieser erste Versuch fiel für die Sänger- und Gesangfreunde so erfreulich aus, daß eine Wiederholung desselben in vergrößertem Maßstab schon wieder auf künftiges Jahr eine frohe Feier in Aussicht stellt.

Solche Versammlungen zu Kunstleistungen können nicht nur geistige Genüsse gewähren und zu höheren Leistungen befähigen, sondern auch, wenn die dabei obschwebenden Gefahren erkannt und mit Sorgfalt vermieden werden, wichtige sittliche Vortheile erzeugen. Indem sie Gemeinden mit Gemeinden befreunden, beleben sie den Sinn für das Schöne und reinigen das Urtheil darüber. Sie werden ein wohlthätiger Sporn zu Fortbildung und Ausdauer. Da überdieß Gott, Vorsehung, Weisheit, Tugend, Glauben, Liebe, Hoffnung, Freundschaft und Vaterland den Hauptinhalt der hier gebrauchten Sammlungen ausmachen, so klingen diese erhabenen Gegenstände, obgleich die Töne verhallen, im Gemüthe der Sänger und Zuhörer noch lange belebend und erhebend fort. Was

Digitized by Google

immer dieſe Saiten zart und ſinnig berührt, geſtaltet ſich zum Mittel, Hohes, Edles, Schönes bei der Jugend und im Volke zu fördern.

Daß zur Anbahnung und Belebung eines veredelten Volksgeſanges Schule und Kirche vereint wirken ſollen, liegt außer Zweifel. Wie im Ganzen der Menſchenbildung, ſo hier im Beſondern durchdringen die beiden Anſtalten einander ſo innig, daß Trennung eben ſowohl vom Böſen wäre, als wenn die eine Anſtalt die andere überflügeln, beherrſchen und beeinträchtigen wollte. Auch hier iſt Harmonie das Schönſte und Beſte, was ſich denken läßt.

4. Fortbildungsſchulen.

Die bereits allgemein eingeführte, nun aber wieder in Frage geſtellte obrigkeitliche Schulordnung von 1837 beſtimmt für den Austritt aus der Alltagsſchule das vollendete zwölfte Jahr. Von da an bis zum Confirmationsunterricht ſoll jeder ausgetretene Schüler einen halben Tag (wenigſtens zwei Stunden) lang die Repetir- oder Uebungsſchule beſuchen. Außer der Bewahrung des bereits Gewonnenen ſollten auch noch in einzelnen Richtungen Fortſchritte erzielt werden. Eitle Hoffnung! Allgemein beklagen ſich die Schullehrer über das Schwierige und Unbefriedigende dieſer Uebungsſchulen und allgemein lehrt die Erfahrung, daß im Durchſchnitt die Repetirſchüler bei der Aufnahme in den Confirmationsunterricht weniger wiſſen und können, als bei ihrer Entlaſſung aus der Alltagsſchule. Ein bedauerliches Reſultat! Wem mag wohl die Schuld davon zuzuſchreiben ſein? Dem Lehrer? Den Schülern? Der Einrichtung? Offenbar der letztern. So wenig Stunden und dieſe ſo weit aus einander gehalten — wie könnte da Befriedigendes erwartet werden? Hier ſollten der häusliche Fleiß, die Aufſicht, Mahnung und Leitung der Eltern nachhelfen und das der Schule Mangelnde ergänzen; aber, Gott! wie ſieht es dießfalls in vielen Haushaltungen noch aus! Wohl gibt es einzelne Väter und Mütter, die dazu geneigt und befähigt ſind; aber für die Mehrzahl wird wohl noch eine Reihe von Jahren hingehen, bis ſie den Schulen gehörig nachzuhelfen vermögen. Nein, von den Repetirſchulen in ihrer gegenwärtigen Geſtalt erwarte man blutwenig! Für den Menſchenfreund iſt der Blick auf unſere Jugend vom zwölften bis zum ſechszehnten Jahr wahrhaft betrübend. Gerade in den Jahren, in welchen einerſeits die Denkkraft ſich erweitern und erſtarken könnte und ſollte, anderſeits die Neigungen, Triebe und Begierden in entſchiedenem Wachsthum begriffen ſind, gerade in dieſen Jahren — wie kärglich wird geiſtige und gemüthliche Nahrung dem zum Jüngling heranreifenden Sohne, der zur Jungfrau heranreifenden Tochter zugetheilt! Wann werden die Eltern,

Digitized by Google

die Gemeinden, das Volk von dem traurigen Wahne zurückkommen, als haben sie genug gethan, wenn sie die Beschulung der Jugend bis zum zwölften Jahre besorgen, von da an das Gewonnene kümmerlich erhalten und endlich bei mangelhafter Vorbildung und karg zugemessener Zeit an dem Religionsunterricht als Vorbereitung zum heiligen Abendmahl Theil nehmen lassen, um nach dessen Genuß in die Reihe der Erwachsenen treten zu können? Sollte die Erziehung der Jugend zum Menschen, zum Bürger und zum Christen nicht Höheres verlangen?

Die Menschennatur, das Vaterland und die Religion vereinigen sich, für diese Entwickelungsstufe der heranreifenden Jugend Fortbildung zu fordern. Stillstand und Rückgang kann nur Betrübendes im Gefolge haben. Diesen Stillstand und Rückgang zu verhüten, muß angelegentliche Sorge aller Derer sein, denen Menschenwohl, Vaterland und Religion am Herzen liegen. Das Volk selbst sollte diese Forderung an die Schule, den Staat und die Kirche stellen; aber, ach! die Unwissenden, Verwahrloseten und Selbstsüchtigen im Volke — und ihrer ist, leider! noch eine zu große Menge — rufen im Gegentheil, schon ehe das zwölfte Altersjahr eintritt: Genug! mehr als genug! Erwerben, verdienen, gewinnen sollen die Söhne und Töchter! Sie haben schon zu viel gekostet! — Wo Armuth drückt, ist solcher Ruf natürlich; Armuth jedoch ist in den wenigsten Fällen sein wesentlicher Grund; wo er es aber wirklich ist, da könnte und sollte geholfen werden. Jedenfalls ist es jammerschade um die Gaben und Talente, die der ewige Schöpfer in die Natur des Menschen gelegt hat, und deren Entwickelung und Bildung zum Heil des Vaterlandes so reichliche Früchte tragen könnten.

Wie viele herrliche Anlagen in unserm Volke schlummern, geht schon aus dem Umstande hervor, daß bei fast gänzlichem Mangel an Vorbildung verschiedene Berufsarten einen merkwürdigen Aufschwung gewonnen haben. In der Baukunst z. B. zeigten Grubenmann und Langenegger, was das Talent aus sich selbst zu machen vermag, wenn Umstände es so weit begünstigen, daß es sich zeigen und den nöthigen Spielraum erlangen kann. Wären Schul- und Bildungsanstalten vorhanden, die die Geister zu prüfen, die von Gott verliehenen Gaben zu würdigen und zu leiten vermöchten — wie Großes und Wichtiges könnte da für Einzelne im Volke und für das ganze Volk erzielt und geleistet werden!

Wenn indessen für den vorliegenden Fall der Blick auf das Ganze wenig Erfreuliches darbietet, so wird er durch die Bestrebungen Einzelner wieder aufgeheitert. Im wechselvollen Leben werden immer die vom Schicksal begünstigten Personen und Gemeinden den Vorsprung vor den übrigen gewinnen und für dieselben in gegebenen Verhältnissen ein Bei-

Digitized by Google

spiel eines edlern Strebens und Wirkens zur Nachahmung aufstellen. Günstige Umstände können hiezu Vieles beitragen.

Unter den Gemeinden unsers Cantons hatte Trogen vorzüglich sich von früheren Zeiten her wohlthätiger Bürger zu rühmen. Eben solche Bürger erkannten bei den allgemeinen Fortschritten der Geistescultur das Bedürfniß einer Bildungsanstalt für Diejenigen in unserm Volke, die eines höhern Unterrichts bedürfen, als die gewöhnlichen Schulen ihn ertheilen können. In Zuberbühler hatten sie den Mann gefunden, der diesem Zwecke entsprach, er in ihnen hinwieder die Männer, die für die Erreichung desselben Opfer zu bringen geneigt waren. So entstand zuerst eine Privatanstalt, die später zur Cantonsschule erhoben wurde. Drei Lehrer theilten sich in ihre vielartige Aufgabe. Sie gewann Vertrauen und erfreute sich mancher schönen Frucht; allein zu jener allgemeinen Theilnahme, die ihre Stifter und Gründer beabsichtigten, vermochte sie sich bisher nicht zu erheben; vielmehr ist sie gegenwärtig in eine Uebergangsepoche getreten, aus welcher sie sich hoffentlich in nicht ferner Zeit zu einer neuen, die Bedürfnisse des ganzen Volkes umfassenden Aufgabe erheben wird. Auch ihr jetziges stilles Wirken wird Segen bringen; aus ihrem frühern hebt sich der Beginn der Lehrerconferenzen und die Errichtung des Schullehrerseminars als vorzüglich wohlthätig, die Bildung und das Wohl unsers Volkes fördernd heraus. Bei den Opfern zur Gründung der Cantonsschule und des Schullehrerseminars gingen Zellweger und Honerlag mit edelm Beispiel voran und machten dadurch ihre Entstehung möglich. An alle Segnungen, die diese Stiftungen in naher und ferner Zukunft unserm Vaterlande bereiten werden, wird ihr Name sich knüpfen.

Herisau, vor allen Gemeinden des Landes volkreich, gewerbsthätig und eines blühenden Wohlstandes sich erfreuend, hatte schon lange eine zahlreich besuchte Privatschule, in welcher Realfächer gelehrt wurden. In neuester Zeit ist diese Schule bedeutend erweitert und mit einem zweiten Lehrer versehen worden. Menschenfreundliche Männer haben reichliche Gaben auf den Altar der Bildung gelegt. Möge aus dieser erneuerten Anstalt geistig und sittlich eine Erhebung und Stärkung hervorgehen, die segensreich auf das gesammte Vaterland zu wirken im Stande ist!

Heiden, dessen Bewohnern der große Menschenerzieher selbst am 7. Herbstmonat des verflossenen Jahres die starke und eindringliche Lehre gegeben hat, daß dasjenige, was der Mensch ist, ein weit sichereres Eigenthum bildet, als dasjenige, was er an Geld und Habe besitzt, genießt einzig im Lande den Vortheil, zwei Gemeindsschulen zu haben, deren Besuch über das zwölfte Altersjahr hinausreicht, nämlich eine

Digitized by Google

Secundarſchule und ein Proviſorat. Erſtere iſt eigentlich eine obere Claſſe der Elementarſchule, da weſentliche Lehrfächer, z. B. Geometrie und Zeichnen, die einer Real- oder Secundarſchule nie mangeln dürfen, in derſelben nicht vorkommen. Im Proviſorat wird vorzüglich franzöſiſche Sprache und neben ihr Dasjenige gelehrt, was dem Fabricanten und Gewerbsmann unumgänglich nöthig iſt. Dieſe Schule, auf eine beſchränkte Schülerzahl berechnet, wurde von einem reichen Gemeindsbürger, Seckelmeiſter Tobler, geſtiftet und dotirt. Durch Vereinigung dieſer zwei iſolirten Schulen zu einer tüchtigen Real- oder Secundarſchule könnte Heiden für die Erziehung ſeiner Bürger, ja, bei freier, vaterländiſcher Geſinnung für die ganze Umgegend Erfreuliches leiſten.

Wolfhalden beſitzt eine Privaterziehungsanſtalt, geſtiftet und geleitet von Michael Hohl*, gegenwärtigem Präſidenten des Reviſionsrathes, der den wichtigen Auftrag erhalten hat, der künftigen Landsgemeinde ein Schulgeſetz vorzulegen. Möge nur bei Entwerfung desſelben, neben der Frage, was wahr, recht, löblich, dem Vaterlande Heil und Segen bringend ſei, nicht auch diejenige in die Waagſchale gelegt werden, wie der Geſetzesvorſchlag beſchaffen ſein müſſe, um den Beifall der Menge zu gewinnen!** Wer ſo frägt, kann wohl auf den Wogen der Volksgunſt himmelan gehoben, aber er gefahret auch, von eben dieſen Wogen in die Abgründe bittern Tadels und tiefer Verachtung geſchleudert zu werden. Volksſtimme, Gottesſtimme! Dieſer Ausſpruch bleibt ewig wahr; aber damit iſt nicht geſagt, daß dasjenige, was eine Landsgemeinde beſchließt oder verwirft, über den Werth oder Unwerth eines Vorſchlags entſcheide. Wie einzelne Menſchen können Völker ſich irren, Mißgriffe machen, Gutes mit Unwillen von der Hand weiſen, Verwerflichem hingegen rauſchenden Beifall zollen. Ein ſolches Ereigniß aber iſt dann ein Ruf Gottes an die Weiſern und Beſſern, ihr Möglichſtes zu thun, daß die Verwahrloſung der Menge ihr Ende erreiche und ſelbſt der geringſte Bürger durch beſſere Erziehung dahin gelange, zu erkennen und zu üben, was ihm ſelbſt und dem Vaterlande zum Frieden dient.

In eben dieſer Gemeinde hat der dortige Pfarrer Zürcher eine Privatſchule zunächſt für ſeine eigene Familie, aber auch in der Abſicht errichtet, denjenigen Eltern, die ihren Kindern einen höhern Unterricht

---

* Anmerkung. Dieſe Anſtalt iſt eingegangen; dagegen hat ihr Stifter neulich eine weibliche Erziehungsanſtalt angekündigt.

** Anmerkung. Letzteres geſchah wirklich, erntete aber den verdienten Lohn. Freunde und Feinde des Beſſern vereinigten ſich, den ſaft- und kraftloſen Entwurf zu verwerfen. Bei dieſer Sachlage blieb die Schulordnung von 1837 in Geltung.

Digitized by Google

als denjenigen einer Dorfschule verschaffen möchten, dazu behülflich zu sein.

Teufen hat neben den Gemeindschulen noch eine Privatschule, in welcher Unterricht in französischer Sprache und andern Lehrfächern ertheilt wird, die in den öffentlichen Schulen nicht vorkommen. Es steht aber zu hoffen, daß die Gemeinde, die in neuester Zeit dem Vaterlande so tüchtige Männer gegeben hat und nun das schönste Schulhaus im Lande besitzt, diesem stattlichen Gebäude nicht nur Licht von außen her in reichlichem Maße zuleiten, sondern auch für Licht im Innern sorgen und Schulen darein versetzen werde, die unmittelbar der großen, gewerbreichen Gemeinde, mittelbar aber dem ganzen Volke zum Segen gedeihen können.

Welches Leben und Streben einzelne verständige und betriebsame Männer in eine Gemeinde bringen können, davon liefert Bühler ein auffallendes Beispiel. Wer vor dreißig Jahren durch dieses Thal gewandert ist und es nun wieder durchzieht, wird sich kaum darin zu erkennen vermögen. Wie durch Zauber reihen sich neue Häuser an die bestehenden an. Vermehrte Gewerbsamkeit erfordert erweiterte und gesteigerte Geistesbildung. Dieses Bedürfniß hat auch hier eine Privatschule hervorgerufen, deren Unterricht über demjenigen steht, der in den Gemeindschulen ertheilt wird. Binder und Suter sind die Namen der Männer, welchen das Aufstreben dieser Gemeinde vorzüglich zuzuschreiben ist.

In Gais haben Pfarrer Weishaupt und ich uns vereinigt, eine Bildungsanstalt zunächst für unsere Söhne zu errichten, dieselbe aber auch andern Eltern, die es wünschen möchten, für die ihrigen zu eröffnen. Die Anstalt, von zwei Lehrern besorgt und geleitet, steht mit dem Seminar in mehrfacher Berührung und vertritt bei demselben eine Musterschule in so weit, daß die Seminaristen die praktische Behandlung der verschiedenen Lehr- und Bildungsfächer täglich zu beobachten Gelegenheit haben. Mehrere Väter in der Gemeinde benutzen diesen Anlaß, ihren Söhnen eine sorgfältigere Erziehung zu geben, und bereits sind auswärtige Zöglinge in die Anstalt getreten, die in einer der beiden Familien wie die eigenen Söhne gehalten und beaufsichtigt werden. Eine Elementar- und eine Realclasse bilden die Bestandtheile dieser Anstalt. Letztere erhält Unterricht in der deutschen, französischen und englischen Sprache, in Arithmetik, Geometrie, Zeichnen, Naturkunde, Geschichte, Gesang und Religion. Zöglingen, die einer wissenschaftlichen Laufbahn sich zu widmen gedenken, wird auch Unterricht in alten Sprachen ertheilt.

Die Geschichte unsers Volkes weist vielfach nach, daß einzelne Vaterlands- und Erziehungsfreunde die öffentlichen Anstalten unsers

Digitized by Google

Landes angebahnt und begründet haben, die dann, wenn sie sich als wohlthätig zu erweisen vermochten, von den Orts- und Landesbehörden beschützt, gefördert und zu Gemeinds- oder Landesanstalten erhoben wurden. Möge den Bestrebungen Derjenigen, die der Jugend des Volkes Gelegenheit und Mittel zu geistiger und sittlicher Erhebung und Stärkung bereiten wollen, jene Anerkennung zu Theil werden, die unumgänglich nöthig ist, um auf das Wohl des Vaterlandes einen bedeutenden Einfluß zu gewinnen!

Immerhin zeugen die genannten Bestrebungen und Einrichtungen, daß die Forderung der Zeit und die noch höhere der Menschennatur, die in jedem Kinde und in jedem Volke liegenden Geistes- und Gemüthsanlagen naturgemäß und harmonisch zu entfalten, von Einzelnen wenigstens erfaßt und beherzigt werde; aber eben so auffallend ist es, daß diese vereinzelten Maßregeln und Anstalten für die Gesammtjugend unsers Volkes durchaus nicht genügen. Vom Austritt aus der Alltagsschule an ist Fortbildung an Geist und Gemüth nicht bloß Bedürfniß für Diese oder Jene, sondern für Alle. Auch die Aermsten, Geringsten sollen nach Gottes Absichten, zur Ehre der Menschheit und zum Wohl des Vaterlandes immer weiser und besser werden. Daß die Sorgfalt hiefür unbeschränkt sei und sich auf die Geringsten und Aermsten wie auf die Höchsten und Reichsten erstrecke, ist besonders in demokratischen Staaten von hoher Wichtigkeit, da Jedem, der seine bürgerlichen Vorzüge nicht durch richterlichen Ausspruch verloren hat, ein geringerer oder größerer Antheil an Regierung und Gesetzgebung zukommt. Wenn man nun bedenkt, daß bei Behörden und in Volksversammlungen die Stimmen der Unwissenden, Abergläubischen, Verwahrloseten, Eigensinnigen, Verschrobenen, Selbstsüchtigen, Unredlichen, Lasterhaften so viel gelten als diejenigen der Weisen und Guten im Lande, so muß es Jedem einleuchten, wie wichtig es sei, daß die Zahl von jenen immer kleiner, die Zahl von diesen hingegen immer größer und überwiegender werde. Unwissenheit, Aberglauben, Selbstsucht und Laster ganz aus seiner Mitte zu verdrängen, wird zwar keinem Volke gelingen, aber Wahrheit, Recht, Tugend und Religion in seinem Innern zu pflegen und in seinem Wirkungskreise nach Kräften zu erzeugen, zu beleben und zu schützen ist jedes Menschen und jedes Volkes höchste Lebensaufgabe. Nur wo ihr Odem uns umweht, mag die göttliche Freiheit und das Himmelsgut des innern Friedens unter allen Kämpfen und Mühen des Erdenlebens aufblühen und Bestand gewinnen. Aus diesem entscheidenden Grunde darf Jugendbildung nicht mit dem zwölften Jahre abgebrochenes Stückwerk bleiben, sondern muß bis zum jugendlichen Uebergangsalter fortgesetzt werden, wo dann Beruf

Digitized by Google

und Schickſal den Jüngling und die Jungfrau in eine höhere Schule aufnehmen, in welcher ſie unter der unmittelbaren Leitung des Allvaters lernen können, durch Weisheit und Frömmigkeit ſich und den Ihrigen das Glück des Lebens zu bereiten und bei allem Wechſel und Wandel der irdiſchen Dinge in Glauben, Liebe und Hoffnung die Ruhe der Seele zu ſichern.

Den oben erwähnten beſondern Fortbildungsſchulen ſtellt ſich für unſer Volk die Errichtung allgemeiner Fortbildungsſchulen als nächſtes und dringendſtes Bedürfniß heraus. Damit auch der Arme ſie benutzen könne, muß nothwendig der Unterricht in denſelben a. nur die weſentlichſten und fruchtbarſten Bildungsfächer in ihren Plan aufnehmen, weßhalb z. B. von fremden Sprachen und Allem, was nicht zur Menſchen- und Volksbildung als ſolcher gehört, nicht die Rede ſein kann; b. mit derjenigen Zeitersparniß ertheilt werden, daß dem Erwerb des Unterhaltes und der Erlangung von Berufsfertigkeiten möglichſt geringer Abbruch geſchehe; c. für den Dürftigen wenigſtens völlig unentgeltlich ſein. Unter dieſer Bedingung darf und ſoll die allgemeine Schulpflichtigkeit auch für die Fortbildungsſchulen zum Geſetze erhoben werden.

Da dieſer Gegenſtand ſo wichtig iſt, ſo entnehme ich einem von mir verfaßten „Entwurf zu einem Schulgeſetz für den Canton Appenzell A.R." den hierauf bezüglichen Artikel, um die eigentliche Aufgabe dieſer allgemeinen Fortbildungsſchulen näher zu beleuchten.

„Verſtändige Väter und Mütter" — ſo heißt es darin — „fühlen „von ſelbſt, daß ihre Kinder, wenn ſie der Alltagsſchule entlaſſen werden, „noch keineswegs ausgeſchult ſind. Sie ſind es wirklich nicht. Von der „Alltagsſchule kann mehr nicht gefordert werden, als daß ſie zu der „Geiſtes- und Gemüthsbildung, die dem Menſchen, dem Chriſten und „dem Bürger unumgänglich nöthig iſt, einen guten Grund lege. Durch „das ganze Volk iſt die Ueberzeugung gedrungen, daß der Religions- „unterricht als Vorbereitung zum Genuß des heiligen Abendmahls den „Geſammtunterricht der Jugend als Sache des Staates vollenden ſoll. „Von da an handelt es ſich um die Ergreifung eines bürgerlichen Be- „rufes, in deſſen Wahl und Erlernung der Staat ſich gar nicht miſcht, „ſondern die dießfälligen Vorkehrungen als rein häusliche Angelegenheit „den Eltern und Kindern unbedingt überläßt. Von dem Austritt aus „der Alltagsſchule bis zur Aufnahme in den Confirmationsunterricht „entſteht aber eine Lücke, die dem Staat nicht gleichgültig ſein darf. „Dieſe Lücke iſt um ſo viel gefährlicher und bedauerlicher, da ſie gerade „in die Jahre fällt, wo die ſinnlichen Neigungen, Triebe und Begierden „am meiſten ſich regen, am leichteſten ausarten und eine verderbliche

Digitized by Google

„Herrschaft zu gewinnen drohen, wenn nicht Vernunft und Gewissen „so weit entwickelt und gereift sind, daß sie die ursprünglich und ewig „ihnen zukommenden Rechte zu behaupten vermögen. Wer könnte daher „das hohe Bedürfniß verkennen, daß gerade in diesem schönen aber „gefährlichen Alter die Denkkraft der heranreifenden Söhne und Töchter „gehörig bethätigt, die Willenskraft geläutert und das Herz mit allen „seinen Gefühlen, Neigungen, Trieben, Begierden sorgfältig bewacht, „geleitet und veredelt werde? Bei Unterbrechnng oder Stillstellung eines „belebenden, den Geist und das Gemüth ergreifenden Unterrichts darf „man sich über so manche betrübende Erscheinungen im Volks- und „Jugendleben nicht wundern. An die Ausfüllung dieser Lücke hat man „schon früher gedacht und deßhalb die Repetir- oder Uebungsschulen ins „Leben gerufen. Sie hatten zum Zweck, die in der Alltagsschule gewon- „nenen Kenntnisse und Fertigkeiten nicht nur zu bewahren, sondern, wo „möglich, noch zu erweitern und zu vervollkommnen. Daß jedoch Letzteres „bei einem auf zwei bis drei Stunden sich beschränkenden wöchentlichen „Unterricht nicht zu erwarten, viel weniger zu fordern ist, leuchtet wohl „jedem Unbefangenen von selbst ein. Ohne an weitere Fortschritte zu „denken, ist auch nur die Erhaltung und Bewahrung des bereits Ge- „wonnenen bei der gegenwärtigen Einrichtung der Uebungsschulen eine, „wenn nicht vollends unmögliche, doch äußerst schwierige Aufgabe. „Dieses geringen Erfolgs ungeachtet wirken dieselben störend auf die „Alltagsschulen ein, indem sie diesen Stunden entziehen und die Kraft „des Lehrers in Anspruch nehmen.

„Aus dem Gesagten geht unwidersprechlich hervor, daß die Uebungs- „schulen in ihrer bisherigen Gestalt nur als Nothbehülf anzusehen sind, „und je eher je lieber einer wirksamern Einrichtung weichen sollen.

„Was wäre aber an ihre Stelle zu setzen?

„Hier kann nur durch eine neue Schöpfung in allen Gemeinden „des Landes geholfen werden, nämlich durch wirkliche, von den Elemen- „tarschulen getrennte, den höhern Bedürfnissen entsprechende, auf alle „Classen der Gesellschaft berechnete, auch dem Aermsten zugängliche „Fortbildungsschulen.

„In dem Grade als die Elementarschulen sich verbessern, werden „Fortbildungsschulen ein unabweisbares Bedürfniß. Sie werden Opfer „kosten, weil sie nicht, wie die Uebungsschulen, als Anhängsel behandelt, „sondern eigenthümlich, ihrer Aufgabe gemäß eingerichtet werden sollen. „An manchen Orten werden erstaunliche Summen auf Straßenzüge, „Wassenübungen, Zuchthäuser, Verbesserung der Viehzucht, Austrocknung „von Sümpfen u. s. w. verwendet — sollte die Ausfüllung der oben

Digitized by Google

„nachgewiesenen, bedauerlichen Lücke in der Jugendbildung solcher Opfer „weniger würdig sein? Sie müssen gebracht werden, wenn wir das „Wohl der Jugend und des Vaterlandes nach Verdienen beherzigen und „mit der Cultur anderer Völker, die ihr Schulwesen zu heben und zu „vervollkommnen trachten, Schritt halten wollen.

„Bei Errichtung solcher Fortbildungsschulen ist Mancherlei in Be„trachtung zu ziehen; das Wesentliche davon möchte jedoch in Folgen„dem bestehen:

„1. Die Fortbildungsschule soll sich einfach und lückenlos an die All„tagsschule anschließen und den Faden der Bildung da aufnehmen, „wo diese ihn gelassen hat.

„2. Die Verpflichtung zum Besuch der Fortbildungsschule ist wöchentlich „auf drei halbe Tage zu beschränken, damit ein fortgesetzter Unter„richt die Erlernung und Betreibung häuslicher Geschäfte möglich „mache und arme Eltern dadurch in der Sorge für den Unterhalt „der Ihrigen möglichst erleichtert werden.

„3. Von dem Austritt aus der Alltagsschule bis zur Aufnahme in den „Confirmationsunterricht ist jeder Schüler zum fleißigen Besuch der „Fortbildungsschule verpflichtet. Nach jeder Frühlingsprüfung der „Alltagsschule werden neue Classen in die Fortbildungsschule auf„genommen.

„4. Der Unterricht in der Fortbildungsschule umfaßt

„a. nach Alter, Kraft und Vorkenntnissen gesteigerte Denk- und „Redeübungen, verbunden mit eigentlicher Sprachlehre;

„b. erweiterte Lese- und Gedächtnißübungen mit steter Rücksicht „auf klares Verständniß und richtigen Vortrag des hiefür be„stimmten Lehr- und Lernstoffes;

„c. erweiterte und gesteigerte Uebungen in Kopf- und Zifferrechnen, „rein und angewandt;

„d. erweiterte und gesteigerte Uebungen in der Raumlehre;

„e. Fortsetzung und Erweiterung der Uebungen im Schreiben, „Zeichnen und Singen;

„f. das Nöthigste und Wichtigste aus der Natur-, Erd- und „Vaterlandskunde;

„g. Behandlung der biblischen Geschichten, um Wahrheiten und „Lehren aus denselben herzuleiten, nebst Belehrungen über die „wichtigsten Pflichten des Menschen gegen Gott, sich selbst, „seine Mitmenschen und das Vaterland. Dieser Unterricht „könnte am füglichsten vom Religionslehrer selbst ertheilt und „dadurch ein neues Band zwischen Kirche und Schule geknüpft

Digitized by Google

„werden. Außer dem so eben angedeuteten Vortheil entstände „auch derjenige einer steten religiösen Anregung und einer „bessern Vorbereitung auf den förmlichen Religionsunterricht.

„Bei ernster Vermeidung alles Unwesentlichen sind die in einer „Uebungsschule zu behandelnden Gegenstände sehr reichhaltig. Eine Be„treibung derselben, welche oberflächlicher Vielwisserei auf keinerlei Weise „Vorschub leistet, fordert von dem Fortbildungslehrer höhere Kenntnisse „als der Elementarlehrer sich anzueignen hat. Diese höhern Kenntnisse „werden aber auch dem Fortbildungsschüler erhöhte Achtung gegen die „Schule einflößen und sie zum Besuch derselben mehr anspornen als „wenn sie bei vorrückendem Alter und nach erfolgter Entlassung aus der „Elementarschule wieder in dieselbe zurückkehren müssen. Den Werth „eines guten Elementarunterrichts werden sie aber erst in einer höhern „Schule recht fühlen und würdigen lernen. In den Bildungscursen des „Schullehrerseminars muß auch für diese höhere Stufe die nöthige Vor„sorge getroffen werden. Aus den fähigsten Seminarzöglingen werden „bei gehöriger Dauer des Unterrichts die Fortbildungslehrer entwachsen. „Solche mit Ueberspringung oder lückenhafter Betreibung des Elementar„unterrichts bilden zu wollen, wäre ein höchst verwerfliches Unterfangen „und dürfte kaum etwas Anderes als heillosen Dünkel erzeugen; eine „Wucherpflanze, welche nur zu leicht und zu üppig emporsprießt, und „bisweilen sogar in Seminarien selbst zu reichliche Nahrung erhält.

„Wahre, gründliche Fortbildungsschulen aber, die mit Muth und „Demuth auf dem in den Elementarschulen gelegten Grund am Tempel „der Menschenbildung arbeiten — bis wir diese besitzen, wird unser ganzes „Schulwesen seine volle Wirksamkeit nicht zu erreichen vermögen. Gebe „Gott, daß ihre Erreichung bald aus dem Gebiete der Möglichkeit in „dasjenige der Wirklichkeit hinüber trete!"

5. Verbesserte Lehrerbildung.

Wie die Schulen eines Landes und ihr Einfluß auf die reifere und zartere Jugend in geistiger und sittlicher Hinsicht beschaffen seien, hängt wesentlich von der Bildung ihrer Lehrer ab. Es gab eine Zeit, wo hiefür nicht das Mindeste geschah. Obschon Pädagogik auch den Geistlichen in der Regel ein fremdes Feld war, so arbeiteten sie sich doch vermöge ihrer Studien und vermittelst pädagogischer Schriften leichter in die einfachen Bedürfnisse der Schulen hinein, als die unvorbereiteten Schulmeister, die kaum pädagogische Schriften hätten lesen und verstehen können, wenn sie auch dergleichen gehabt hätten. So konnten sie wenigstens den Schulmeistern ihrer Gemeinde gute Räthe und Weisungen ertheilen. Allmälig

Digitized by Google

versuchten es jüngere Geistliche, ihren Schulmeistern förmliche Curse in diesem oder jenem Lehrfache zu geben.

Durch die Richtung ihrer Amtsthätigkeit auf diesen Gegenstand traten früher die Gebrüder Schieß und Steinmüller, später Frei in Schönengrund, Weishaupt in Wald, Zürcher in Wolfhalden, Walser in Herisau, Rechsteiner in Teufen und Andere als Schulfreunde auf, die das Schulwesen in ihren Gemeinden zu heben und zu fördern sich bestrebten. Von der obrigkeitlichen Schulcommission, die zwar Jahr für Jahr bestellt und ergänzt wurde, war kaum eine Spur von Wirksamkeit aufzuweisen. Landammann Oertli, obschon er dem Fortschritt huldigte und namentlich der Cantonsschule große Theilnahme bewies, konnte doch den Faden zu wohlthätigem Eingreifen in das Erziehungswesen nicht finden. Mit dem Eintritt der Landammänner Nagel und Schläpfer und der beiden Statthalter Meier in die höchsten Landesämter gewann die Sache eine andere Gestalt. Durch sie erhielt die Landesschulcommission der Obrigkeit und dem Volke gegenüber eine ganz andere Stellung und einen Einfluß auf Schulen und Volk, der früher nicht geahnet wurde. Wo die ersten Beamteten in Staat und Kirche sich Volkserziehung zur Herzensangelegenheit machen, muß das Schulwesen sich heben, wenn auch noch so viele Hindernisse seinem Aufschwung entgegenständen. Dieses Vorzuges hat sich unser Canton zu erfreuen, seit Nagel durch das Zutrauen des Volkes an die Spitze der Regierung gestellt wurde. Vorzüglich durch seine Wirksamkeit auf diesem Felde wird sein Andenken im Segen bleiben. Lehrerbildung gehörte nicht zur Aufgabe der Cantonsschule; aus Neigung jedoch that ich dafür was in meinen Kräften stand. Jünglinge kamen auf mehr oder weniger Monate in die Anstalt, von Jahren konnte noch nicht die Rede sein. Theils in der Vorbereitungsschule, die ein von mir gebildeter Jüngling besorgte, theils in den Classen der Cantonsschule konnten sie an die Zöglinge sich anschließen, auch ertheilte ich denselben, so viel die Zeit mir erlaubte, besondern Unterricht. So unbefriedigend dieser Unterricht als bloße Zugabe und bei voller Willkür des Eintretens und Bleibens sein mußte, so war er doch ein Samenkorn, aus welchem im Jahr 1833 die Errichtung eines Seminars hervorging. Bei dem Hinschied meines treuen Collegen Bänziger erwachte von neuem die Sehnsucht in mir, durch Lehrerbildung meinem Leben einen Werth zu geben, wie ich ihm denselben auf keinem andern Wege zu geben hoffen durfte. Auch hier schritten die bekannten Vaterlandsfreunde Zellweger und Honnerlag voran, indem sie sich erboten, auf vier Jahre die Hälfte meiner Besoldung zu bestreiten. Das wirkte. Der Große Rath, geleitet von Männern, welche bessere

Digitized by Google

Lehrerbildung als die Grundbedingung jeder Schulverbesserung erkannten, beschloß, auf eine freisinnige Weise für den vorliegenden Zweck das Mangelnde hinzuzufügen. Seit diesem Beschluß sorgt die Obrigkeit für das Gedeihen der Anstalt mit wahrhaft vaterländischem Sinn. Der Unterhalt ärmerer Seminaristen konnte bisher aus freiwilligen Beiträgen edler Menschenfreunde bestritten werden. Ueberall nahm das Volk die in der Anstalt gebildeten Zöglinge freundlich auf und zeigte so allgemein seine Empfänglichkeit für das Bessere auch in dieser Hinsicht. Höhere Bildung der Lehrer führte auf eine ganz natürliche Weise Erhöhung ihrer Gehalte herbei, indem einerseits Gemeinden, die bessere Lehrer kannten, dieselben beriefen, anderseits diejenigen, die solche hatten, selbige zu behalten suchten und dafür willig Opfer brachten. Mit der bessern Lehrerbildung wurden auch bessere Lehrmittel ein dringendes Bedürfniß. Alles dieses wirkt nicht bloß auf die Elementarschulen ein, sondern erstreckt sich auch über dieselben hinaus. Immer mehr werden die an die Mündigkeit grenzenden und dieselben vorbereitenden Jahre die erhöhte Sorgfalt gewinnen, die sie ihrer so oft verkannten und doch unverkennbaren Wichtigkeit wegen verdienen. Bei der Lehrerbildung sind nicht nur die Fortbildungsschulen zu berücksichtigen, sondern auch die Lehr- und Bildungs-, Erbauungs- und Belebungsmittel, die diesem Alter angemessen sind. Groß ist auch hier die Ernte. Möge nur die menschliche Gesellschaft in Staat und Kirche für tüchtige Arbeiter sorgen!

6. Verbesserte Waisen- und Armenerziehung.

Bis in die neuesten Zeiten sah es dießfalls in unserm Lande traurig aus. Manche Gemeinde hatte zwar ein Haus, welches Waisenhaus genannt wurde; erkundigte man sich aber näher nach dessen Bewohnern, so erfuhr man bald, daß wirkliche Waisen den geringern Theil derselben ausmachten, sondern daß die gleichen Wände auch Alte, Gebrechliche, Blöd- und Wahnsinnige, ja sogar Verbrecher in sich schlossen, die in Folge eines Richterspruches den Gemeinden zu engerer Verwahrung übergeben wurden. Der vollständige Titel eines sogenannten Waisenhauses hätte demzufolge Waisen-, Armen-, Kranken-, Irren- und Zuchthaus heißen müssen. Dieses betrübende Gemenge von Bewohnern bieten heute noch viele Anstalten dieser Art dem Beobachter dar. Allein auch hierin ist der Tag einer freudigen Zukunft angebrochen.

Herisau hat zwar schon lange die Waisen von den übrigen der öffentlichen Versorgung anheimfallenden Personen getrennt, allein die Anstalt mit einer Schule verbunden, die die Kraft des Waisenerziehers von seiner eigentlichen Aufgabe ablenkt und für andere Zwecke in Anspruch

Digitized by Google

nimmt. Giengen die Bedürfnisse der Schule und des Waisenhauses parallel, so möchte dieses wohl in Verbindung mit jener gedeihen, allein die Schüler treten aus, während die Waisen bleiben und die Kraft des Erziehers in erhöhtem Grade in Anspruch nehmen, denen er aber dieselbe nicht in gehörigem Maße zuwenden kann. Daß jedoch getheilte Kraft selten befriedigend wirkt, wird häufig allerwärts offenbar. Die neuern, auf eine einfache Grundlage gebauten und mit den nöthigen Mitteln ausgestatteten Waisenhäuser in Trogen und Teufen haben bisher allein es vermocht, sich zu Musteranstalten zu erheben. Nicht nur um die betreffenden Gemeinden, sondern um das gesammte Vaterland haben die Gründer jener Anstalten sich ein unsterbliches Verdienst erworben. Wenn Zellweger und Gschwend auf irgend etwas in ihrem Leben mit Wonne und Hoffnung blicken können, so ist es auf das Gedeihen dieser Anstalten und den Segen, den sie auf Einzelne und auf das Ganze verbreiten. Bei der Errichtung von solchen Anstalten ist der Weg, den Zellweger eingeschlagen hat, nicht zu übersehen und allgemein als der geradeste und sicherste zu empfehlen. Ueberzeugt nämlich, daß das Gedeihen der Anstalt wesentlich von dem Manne abhange, dem er ihre Leitung anvertrauen wollte, bereitete er sieben Jahre lang die Sache vor, indem er einen dazu geeigneten Jüngling in den Fellenbergischen Anstalten von Wehrli bilden ließ und ihn dann für den besondern Zweck der Waldcultur noch zu Kasthofer schickte. So sorgte er für die Seele der Anstalt, ehe er für das Aeußere derselben die erforderlichen Einleitungen traf. Wo im umgekehrten Sinne verfahren wird, kann zwar die Wahl eines Lehrers und Erziehers auch glücken, aber eben so leicht fehlschlagen, was dann nicht nur für die einzelne Unternehmung, sondern für das Ganze der Armen- und Waisenerziehung ein bedauerliches Ereigniß ist. „Das Geld zum Bau eines Waisenhauses hergeben, ist das Geringere, das Bessere muß durch Andere geschehen" — so äußerte sich der bescheidene Gründer der Anstalt in Schönenbühl, als ein Bewohner eines andern Cantons den Wunsch aussprach, daß allerwärts so wohlthätige Männer zu finden sein möchten. Daß indessen Anstalten dieser Art nicht bloß durch große Gaben, sondern auch durch kleine Beiträge gegründet und erhalten werden können — davon liefern in neuester Zeit die Anstalten in Bättweil, Trachselwald u. a. O. sprechende Beweise. Immer aber bleibt der Erzieher die Seele des Ganzen. Wer könnte diese Saiten berühren, ohne der Verdienste zu gedenken, die sich Wehrli dießfalls um die Armen im Volk und um das gesammte Vaterland erworben hat? Prophetisch sah Pestalozzi das Wesen der Armenerziehung im Geiste voraus, die Bahn bezeichnend, die sie einzuschlagen,

Digitized by Google

und das Ziel, nach welchem sie zu ringen habe. Energisch rief Fellenberg Anstalten für Armenerziehung in seinem Hofwyl hervor. Die Saat ist entkeimt, auch auf dem Felde der Armuth hat der Baum der Menschenbildnng Wurzel geschlagen. Möge Gott ihn vor Stürmen bewahren, die ihn entwurzeln, und vor gefräßigem Ungeziefer, das ihn verderben könnte! Möge die Zahl der Edeln im Volke sich mehren, die die Wahrheit erkennen, daß nicht das Spenden von Almosen, sondern die Bildung zur Selbsthülfe gesegnete Früchte zu bringen vermag! Möge der Staat für Anstalten sorgen, aus welchen Volkserzieher überhaupt und Armenerzieher im Besondern, mit Geist und Kraft ausgerüstet und von christlichem Sinne beseelt in hinreichender Anzahl hervorgehen, um ein Bedürfniß zu befriedigen, das gegenwärtig noch an so manchem Ort schreiend vorhanden ist!

7. Verbesserte weibliche Erziehung.

Bis das Uebergangsalter sich nähert, wo die physische Natur ihre Entwickelung vollendet und im Gefolge dieser Vollendung auch der Geist und das Gemüth gleichsam in neue Welten versetzt werden, bietet die Erziehung beider Geschlechter gleiche Erscheinungen und Bedürfnisse dar; in dem genannten Alter aber treten für jedes Geschlecht besondere Bedürfnisse ein, für deren Befriedigung ein wohlgeordnetes Erziehungswesen zu sorgen hat. Bei beiden Geschlechtern stellt sich Vorbildung für den Lebensberuf als das Wesentlichste und Wichtigste heraus. Indem aber die Vorbildung der Söhne für besagten Zweck eben so mannigfaltig sich gestalten muß, als die bürgerlichen Berufsarten mannigfaltig sind, erscheint dieselbe für die Töchter viel einfacher. Zu guten Hausmüttern sich heranzubilden, ist das Eins und Alles auf dieser Lebensstufe. Nur zu leicht glaubt man indessen, das gebe sich von selbst, weßhalb auch für die heranreifenden Töchter so wenig geschieht, sie zu den ersten Bildnerinnen des Menschengeschlechts zu befähigen, wozu sie vom Allvater der Menschheit berufen sind. Pestalozzi vor Allen erschien die Wohnstube als ein heiliger Ort und als ein Vorhof zum Tempel der Menschenbildung. Nur wo der Einfluß der Mütter auf die Erziehung des Menschengeschlechts in seinem ganzen Umfange erfaßt und beherzigt wird, denkt man auch auf Mittel, die Erziehung der Töchter so zu besorgen, daß sie einst als Gattinnen und Mütter ihrer hohen Aufgabe zu entsprechen vermögen. Was hiefür im Lande geschieht, steht zu vereinzelt da, als daß darauf hingewiesen werden dürfte. Erst muß die Erziehung und Bildung überhaupt weiter gedeihen, ehe das Besondere der Mütterbildung im Geiste der Menschenbildung die gehörige Würdigung und Unterstützung finden kann. Was

Digitized by Google

Niederer und seine Gattin in Iferten und Genf hiefür geleistet haben und fortwährend leisten, wird, so Gott will, auch für unser Volk nicht ohne Segen bleiben. Ihnen ist die schöne Aufgabe geworden, Pestalozzi's Idee der Mutterbildung zu bewahren, zu pflegen und als Thatsache des Lebens zu gestalten. Nur das Thun und Wirken verständiger, kräftiger und frommer Mütter wird die Wohnstube zu einem Heiligthum verklären, zu welchem sie sich nie erheben kann, wo es den Müttern an gebildeter Kraft und frommem Sinn gebricht; Grundes genug, auf weibliche Bildung mehr Sorgfalt zu verwenden, als es in der Regel wirklich geschieht, sie aber von nichtigem Schimmer ferne zu halten, dagegen sie auf das zu lenken, was häusliches Glück begründen und eine gedeihliche Erziehung des kommenden Geschlechtes bewirken und sichern mag. Vor, neben und nach der Schule wirkt das häusliche Leben auf die Jugend ein. Daß es auf eine wohlthätige, den Zweck der Schule fördernde Weise geschehe, muß jedem Menschen- und Vaterlandsfreund am Herzen liegen. Schule, Kirche und Staat verlieren ihre segnende Kraft, wo häusliches Verderben waltet. Mögen alle drei Anstalten vereint dahin wirken, daß, wie die Söhne zu ihren bürgerlichen Berufen, so auch die Töchter zu ihrem wichtigen, auf das Wohl der Menschheit so einflußreichen Mutterberufe die nöthige, zu Weisheit, Kraft und Frömmigkeit führende Vorbereitung finden und genießen können!

8. Erweiterung und Erneuerung der Mittel zu religiöser Belebung und Erbauung.

Auch hier kann nur von Privatbemühungen die Rede sein, da von Seite des Staats und der Kirche die alten Einrichtungen und Anstalten ohne wesentliche Veränderung fortdauern. Von den Bemühungen Einzelner auf diesem Felde stellt sich Folgendes als erfreuliche Frucht heraus.

1. Die Ersetzung des Katechismus durch andern Lehrstoff, welcher der Fassungskraft der Kinder angemessener ist und deßhalb auch mehr Reiz zur Erlernung in sich selbst trägt. Manche Geistliche und Lehrer waren des ewigen Ableierns von Katechismusfragen herzlich müde; ihn für Minderjährige zu erklären war ungebildeten Lehrern geradezu unmöglich, aber auch für Gebildete schon darum äußerst schwer, weil das Buch ursprünglich gar nicht auf Schulkinder, sondern auf erwachsene Personen berechnet war, die sichere Haltungspuncte für ihren Glauben und ihr Leben daraus gewinnen sollten. Der Katechismus erhielt aber in den Schulen Jahrhunderte hindurch ein so festes Heimatsrecht, daß das gemeine Volk sich eine christliche Schule ohne Katechismus gar nicht denken konnte. Ihn abschaffen oder auch seinen Gebrauch beschränken zu wollen,

Digitized by Google

galt allgemein für Hinlenkung zur Irreligiosität. Die Anhänglichkeit des Volkes an Religion, auch wo es in den Mitteln ihrer Erlernung und Belebung sich irrt, hat etwas Ehrwürdiges, das die zarteste Schonung verdient. Die Hauptregel in solchem Falle bleibt immer, dem Volke Besseres zu bieten, dann gewinnt es allmälig dieses Bessere lieb und so kommt dann das weniger Zeit- und Zweckgemäße allmälig von selbst außer Curs. Diesen Weg haben bei uns Weishaupt und Frei eingeschlagen; jener, indem er eine zweckmäßige Sammlung von Bibelstellen, dieser, indem er eine treffliche Auswahl christlicher Lieder den Schulen darbot. Bei freier Wahl zum Memoriren und Aufsagen in der Kirche wurden die Bibelstellen und Lieder immer lieber und öfter, die Katechismusfragen immer seltener gelernt, bis sie allmälig ganz wegblieben. Die Freude der Kinder an dem Erlernten ging auch unvermerkt auf die Eltern über. So war die Sache ganz einfach und ohne die mindeste Störung in manchen Gemeinden gewonnen; wo man hingegen in andern zur Beibehaltung des Katechismus gezwungen ist, um nicht Aengstlichkeit über Religionsgefahr und Widerstand gegen anderweitige Schulverbesserungen hervorzurufen.

2. Die Einführung eines neuen Gesangbuches beim Gottesdienst.

Es war wahrhaft betrübend, zu sehen, wie der Kirchengesang bei dem Gebrauch der Lobwasser'schen Psalmen immer mehr abnahm; die jüngern Leute besonders mochten daran keinen Theil mehr nehmen. Kaum wagte man es indessen, von Abänderung zu sprechen, vorzüglich der ältern Leute wegen, die in den von Kindheit auf gewohnten Psalmen und geistlichen Liedern immer noch Trost und Erbauung fanden. Endlich fand man das geeignete Mittel, Alt und Jung zu befriedigen, in einer sorgfältigen Auswahl des Guten, was ältere und neuere Dichter und Tonsetzer zu Tage gefördert haben.

Wie sehr ein neues Kirchengesangbuch Volksbedürfniß war, geht aus dem Umstande hervor, daß vor der Erscheinung des Ganzen dreitausend Exemplare in einzelnen Bogen bezogen wurden und nun in einem Zeitraum von vier Jahren achtzehntausend Exemplare abgesetzt sind. Der vielfache Gebrauch des christlichen Gesangbuches wirkt wohlthätig auf alle Classen unsers Volkes ein. In manchen Schulen ist es als Schulbuch vorhanden, vorzüglich zum Behuf von Sing- und Memorirübungen; beim Gottesdienst hat der Gesang neues Leben gewonnen und in vielen Haushaltungen ist das Buch ein köstliches Erbauungsmittel geworden. Wahrhaft erfreulich ist die an Einstimmigkeit grenzende Annahme desselben. Was so bei allen Altern und Ständen, zu Hause, in der Schule und bei gottesdienstlichen Versammlungen die Gemüther belebt und auf

Digitized by Google

das Höchste hinleitet, was der Mensch zu erfassen vermag, kann nicht ohne segnenden Einfluß bleiben.

3. Verlängerung des Religionsunterrichtes als Vorbereitung zum heiligen Abendmahl.

Von dem Gefühl geleitet, daß zu einer Zeit, die allen Unterrichtsfächern eine größere Sorgfalt zuwendet, auch das wichtigste derselben nicht zurückstehen dürfe, daß aber die hiefür anberaumte Zeit zu ungenügend sei — ging von den Geistlichen des Landes ein Antrag zur Verlängerung desselben aus, der aber bisher die gewünschte Erledigung noch nicht zu finden vermochte. Wegen der in großen Gemeinden sich darbietenden Schwierigkeiten wird wohl die Sache so lange frommer Wunsch bleiben, bis Fortbildungsschulen überhaupt die Verwirklichung desselben möglich machen. Indessen ist es schon erfreulich, daß mit Ernst daran gedacht wird, auch in dieser Hinsicht das Mangelhafte des Bestehenden durch Besseres zu ersetzen.

Fortbildungsschulen in steter und inniger Verbindung mit einem nach Alter und Entwickelungsstufen gesteigerten Religionsunterrichte möchten wohl das Wesentlichste und Dringendste sein, was die Schule, die Kirche und der Staat für die sittliche Bildung der Jugend — die ohne geistigen Fortschritt nicht denkbar ist — vom Austritt aus der Alltagsschule bis zum Alter der Mündigkeit ins Leben zu rufen, zu leiten, zu bewachen und zu immer höherer Vollendung zu bringen hat.

An dieses Grund- und Hauptmittel werden sich dann alle übrigen naturgemäß anschließen. Die Fortbildungsschulen, durch christlichen Sinn erzeugt und von demselben belebt und durchdrungen, werden veredelnd auf das häusliche Leben zurückwirken und Alles, was die Edelsten im Volke Schönes und Gutes bereiten, in sich aufnehmen. Jugendfeste, Jugendbibliotheken, Singgesellschaften, Turnübungen und was immer dazu beitragen mag, dem Vaterlande neue Geschlechter um das Andere heranzubilden, an welchen Gott und Menschen Freude haben, fordern dringend diese Fortbildung — nicht einzelner durch Glücksgüter oder Umstände begünstigter Menschenclassen, sondern aller Söhne und Töchter ohne Ausnahme — und werden mithelfen dieselbe zu bewirken. Daß hiefür Eltern, Lehrer, Geistliche und Obrigkeiten in einen heiligen Bund treten müssen, wenn diese wichtigen, alle Bürger des Vaterlandes umfassenden Anstalten entstehen und gedeihen sollen, leuchtet aus der Natur der Aufgabe von selbst ein.

Findet einmal das Bedürfniß dieser Fortbildungsschulen die gehörige Würdigung und Theilnahme, so wird sich dann einfach und natürlich

Digitized by Google

daraus ergeben, was die Schule, die Kirche, der Staat, mit Einem Wort, alle Behörden vom Hausvater an als Haupt der Familie, bis zur Tagsatzung hinauf für diesen hohen Zweck zu thun haben, der gewiß eben so sehr der Beherzigung und Erörterung werth ist, als Straßen, Zölle, Steuern, Militär, Verfassungsgarantieen, Bundesrevision und was immer die Zeit und Kraft jener Behörden — oft so fruchtlos — in Anspruch nehmen kann.

Wenn in irgend etwas, so wäre in der Volkserziehung Einheit nöthig. Laufen die Maßregeln für diese aus einander, oder bleibt hierin ein Theil der Bürger zurück, indessen ein anderer scheinbar oder wirklich vorwärts schreitet, so entsteht im schweizerischen Vaterlande ein Zustand, bei dessen Betrachtung dem Redlichen, das Vaterland innig Liebenden nur unheimelig zu Muthe werden kann.

Dank den Edeln, die der Verwahrlosung der Jugend nach Kräften zu steuern, Einsicht, Kraft, Weisheit und Frömmigkeit in allen Gauen zu verbreiten und dadurch dem geliebten, so herrliche Anlagen in sich tragenden Schweizervolke eine bessere Zukunft zu bereiten sich bestreben! Ehre den Männern, die nicht nur der Verwaisten, sondern auch der Verirrten sich erbarmen und dieselben für Wahrheit, Recht und Tugend wieder zu gewinnen suchen, ehe das bürgerliche Strafgericht sich damit begnügen muß, den Verbrecher einzukerkern oder ihn aus der Welt zu schaffen, um die Gesellschaft vor Unheil und Schaden zu bewahren! Ehre jedem einzelnen Bürger und jedem gesellschaftlichen Verein, der sich in Wort und That das Wohl des Vaterlandes zum Zielpunct seines Strebens setzt!

Solche Bürger und Vereine werden für und für — sie können nicht anders — ihr Denken, Wollen und Wirken dem kommenden Geschlecht zuwenden. Daß auch unser Verein sittliche Jugendbildung als eine Aussaat betrachtet, aus welcher Individuen und Völkern Segen erblüht, davon zeuget die dießjährige pädagogische Aufgabe. Möge ihre Erörterung und Lösung zum Heil des Vaterlandes gedeihen!

Gais, den 6. Februar 1840.

Digitized by Google

Ueber den Einfluß des naturwissenschaftlichen Unterrichts auf die ethische Bildung.

Eine Rede, am Stiftungsfeste des Gymnasiums zu Coburg gehalten von Professor Dr. Hermann Kern.

Bei allen Fortschritten auf dem Gebiete des Geistes, deren sich unsere Zeit rühmen darf, hat sie doch einen Vorwurf ganz entgegengesetzter Natur nicht von sich abhalten können, den Vorwurf des Materialismus. Unter den vielen Gründen, durch die man ihn zu stützen pflegt, ist auch ein von der Entwickelung unsers Unterrichtswesens hergenommener. Die Realschulen hat man schon oft als Trägerinnen und Verbreiterinnen des Materialismus bezeichnet. Mathematik und Naturwissenschaften sollen in ihren Händen vorzüglich das Mittel sein, vermöge dessen sie einen derartigen Einfluß auf die geistige Ausbildung gewinnen. Daß auch die Gelehrtenschulen von solchem Vorwurfe nicht unberührt bleiben, versteht sich hiernach von selbst. Während sie sich sonst einseitig nur den philologisch-historischen Studien zuwendeten, finden wir jetzt in ihnen auch die andere Seite der Wissenschaft, die mathematisch-naturwissenschaftliche gleich berechtigt, oder wir sehen sie wenigstens auf dem besten Wege zu dieser gleichen Berechtigung. Zwar hat man die Nützlichkeit solcher Unterrichtszweige nie und nirgends verkannt, ja man hat sogar Stimmen gehört, die ihnen eben dieses Nutzens wegen den Vorzug vor allen andern Studien einräumen wollten. Wollte man aber einer Wissenschaft aus bloßen Nützlichkeitsgründen eine Stelle unter den Unterrichtsfächern eines Gymnasiums gönnen, so wäre keineswegs nur von einem Aufgeben des Zweckes die Rede, den das Gymnasium als solches verfolgt; es wäre damit vielmehr die Idee des erziehenden Unterrichts überhaupt verkannt.

Der Unterricht ist ein Mittel der Erziehung und zwar ihr kräftigstes, am meisten positives. Der Zweck der Erziehung spricht sich am kürzesten im Begriffe der Tugend aus. Nur dieser Zweck gibt uns das Recht, in die geistige Entwickelung eines Menschen einzugreifen. Nun ist zwar als Sitz der Gesinnung, die wir Tugend nennen, der Wille anzusehen; auf ihn aber unmittelbar einzuwirken, ist unmöglich, weil er nichts für sich Bestehendes, weil er nichts als eine Folge des Verhältnisses der Vorstellungsmassen unter einander ist. An diese also wendet sich der Erzieher im Unterrichte. Ihre richtige Bildung und Verknüpfung ist sein nächstes Ziel. Hierbei versteht es sich von selbst, daß sich der Unterricht nicht nur einseitig auf eine bestimmte Art von Vorstellungsmassen beziehen darf,

Digitized by Google

ſondern daß er auf die geiſtige Selbſtbethätigung ſo vielſeitig als nur möglich einwirken muß. Die Einheit des Geiſtes bedingt einen Einfluß aller Vorſtellungen auf einander; jede einzelne übt ihren Einfluß auf die entſtehenden Verbindungen und ſomit auch auf die Entwickelung einer Geſinnung, wie die Tugend iſt, aus. Unſere geſammten Vorſtellungen entſpringen aber entweder aus der Erfahrung, oder aus dem Umgange der Menſchen unter einander.

Zwei Hauptzweige der Wiſſenſchaft entſprechen dieſen zwei Claſſen unſerer Vorſtellungen: Naturwiſſenſchaft und Geſchichte, beide im weiteſten Sinne genommen. Beide müſſen alſo auch Mittelpuncte des Unterrichts ſein. An die Naturwiſſenſchaft knüpft ſich die Mathematik, d. h. die reine Naturwiſſenſchaft, die Wiſſenſchaft, die überall herrſcht, wo Natur iſt, gleichviel ob es äußere oder innere ſei.

Es kann mithin von vorn herein, ſobald man den Zweck des Unterrichts im Auge behält, darüber kein Streit erhoben werden, ob mathematiſcher und naturwiſſenſchaftlicher Unterricht überhaupt nothwendig ſei. Allein es entſteht eine andere Frage: Enthalten nicht dieſe beiden Wiſſenſchaften ſo wenig Momente für die moraliſche Bildung, daß ihnen nur eine durchaus untergeordnete Stellung in Beziehung zur Geſchichte zuerkannt werden kann? Zwar wer wollte es leugnen, daß aus falſchen Begriffen von der Natur ſo mannigfache Fehler des ſittlichen Charakters, Rohheit auf der einen und Schwärmerei auf der andern Seite entſpringen? Indeſſen ſolch ein Einfluß wäre doch nur negativ. Liefe man nicht trotzdem geradezu Gefahr, durch die Naturwiſſenſchaft dem äſthetiſch-moraliſchen und damit auch dem religiöſen Gefühle hemmend entgegenzutreten? Blick' in die Natur, ſagt man, ſieh' ihre Schönheit und ſtaune den Gott an, der ſie ſchuf, der in ihr lebt; freue dich, daß auch du ein Glied dieſer göttlichen Welt biſt. Aber vermiß dich nicht, einzudringen in ihre Geheimniſſe, die Geſetze entdecken zu wollen, nach denen ſie geworden, und, Gott aus ihr vertreibend, die Kräfte zu vergöttern, deren verborgenes Wirken du erkannt zu haben glaubſt. Das klingt ſo wahr, ſo abſchreckend. Und doch kann man ſchon den Jüngling, den Knaben einführen wollen in eine Wiſſenſchaft, die vermeſſen genug ſolches unternimmt? Man raubt ihm den ſchönen unbefangenen Blick der Kindheit, mit dem er in jeder rauſchenden Welle das Urbild der Gottheit erkennt, in jedem Blitze den allgewaltigen Weltbeherrſcher ſieht. Man raubt ihm jenes fromme kindliche Staunen, dem die Bewegung der Geſtirne ein Räthſel iſt, das nur in dem Aufſchauen zu ihm, dem Allmächtigen, ſeine Löſung findet. Und was gibt man ihm dafür? Man macht den Blitz nach und ſagt ihm, ſo gehe es auch zu droben im Donnergewölke; man

Digitized by Google

gibt ihm eine todte Formel und nennt sie das Gesetz, dem die Gestirne in ihren Bahnen folgen. Wie stand ich als Kind so entzückt, so anbetungsvoll am Wasserfalle, dessen schäumende Wellen, das Auge blendend, sich vor ihm verwirrten und das getragene Hölzchen doch immer wieder emporhoben! Es waren Jahre dahingegangen, ich stand als Jüngling an derselben Stelle. Mein Blick folgte der einzelnen Welle, ich sah, wie sie sich hindurchwand durch die andern, mein Herz blieb kalt, wie wenn ich Wasser vom Dache tropfen sähe. Die Pracht des Abendroths wollte mich nicht wie sonst entzücken; es waren ja nur Dünste, die dem Sonnenlichte im Scheiden diese Farbe gaben. Und dennoch ist es jetzt auch mein Beruf, den Jüngling so trüben Blickes in dem Buche der Natur lesen zu lehren? Oder sollte dieses Lesen vermögen, die Augen endlich so zu schärfen, daß sie deutlicher erkennten, was das Kind nur ahnte? Sollten wir eindringend in die einzelnsten Räthsel der Natur, die unendlichen Fernen, welche Sonnen trennen, durchmessend, die Erde wiegend, auf der wir stehen, und die Sterne des nächtlichen Himmels zählend, auch einstimmen können in den Ruf des gottbegeisterten Mannes: „Du hast Alles geordnet mit Maß, Zahl und Gewicht; denn großes Vermögen ist allezeit bei dir"?

Wir wollen es nicht wiederholen, wie die Mathematik am besten lehrt, die Wahrheit nur ihrer selbst wegen zu suchen; wie nichts ihr gelten kann, als das mit strenger Folgerichtigkeit, mit unumstößlicher Gewißheit als wahr Erkannte; wie keine Nebenabsichten sie bei ihrem Forschen leiten können, weil solche Absichten ihrer Natur durchaus unzugänglich sind, wie daraus auch Ueberlegtheit im Handeln und Charakterwahrheit entspringen muß. Dieß sind Vorzüge, die Niemand der Mathematik streitig macht; an sie denkt man gewöhnlich, wenn man von der formalen Bildung spricht, die durch mathematisches Studium erreicht werde. In Beziehung auf die in ihr liegenden formalen Bildungselemente ist der Mathematik stets Anerkennung widerfahren. Wohl aber hat man bezweifelt, ob in dem Stoffe als solchem eine Beziehung zum Zwecke des Unterrichts liege. Den Stoff aber, den wir in mathematischen Begriffen auffassen, bieten uns die Naturwissenschaften dar. Die Entscheidung dieser Frage hängt also vom Einflusse des naturwissenschaftlichen Unterrichts auf die Erziehung ab. Ehe wir nun hierüber unsere Ansicht aussprechen, sei es uns gestattet, uns mit einigen Worten auf den Standpunct zu stellen, von dem aus wir dieß versuchen wollen.

Das Gute ist am nächsten verwandt dem Schönen. Beide beziehen sich nicht auf die Erkenntniß, sondern auf die Beurtheilung des Gegebenen; sie bezeichnen beide denjenigen absoluten Beifall, der dem Gegenstande

Digitized by Google

an sich einen Werth beilegt. Das ästhetische Wohlgefallen ist es, welches sowohl das Urtheil, ein Kunstwerk sei *schön*, als das, ein Wille sei *gut*, in uns hervortreibt. Die Ideen, welche den Inhalt dieser Beurtheilung bilden, haben eine absolute Gültigkeit; die Ideen des Guten und des Schönen bestehen als ein unveränderlicher Maßstab fort, gleichviel, ob wir in der Erfahrung ihnen Entsprechendes finden oder nicht. Nicht so die Begriffe, vermöge deren wir die Erfahrung zusammenfassen. Es wäre ein Ding der Unmöglichkeit, von Ursache und Wirkung, von Veränderung, von Raum und Zeit, von Bewegung zu sprechen, wenn uns nicht die Erfahrung selbst zu diesen Begriffen hintriebe und sich ohne sie dem auffassenden Geiste entzöge. Erfahrungsbegriffe und ästhetisch-moralische Ideen stehen sich darum gegenüber; jene verhalten sich gleichgültig gegen den ästhetischen Beifall, diese gleichgültig gegen die Frage nach ihrer Realität. Sie finden ihre Vereinigung in dem Begriffe der *Gottheit*. Er wird gedacht mit dem doppelten Anspruche, daß ihm ein Seiendes entspreche und daß er zusammenstimme mit den Ideen. Er erscheint als die zur Realität gesteigerte höchste ästhetisch-ethische Idee und als das zur Uebereinstimmung mit den Ideen erhobene Reale. So haben wir das Gute nach zwei Seiten hin in Verbindung gesetzt, mit dem Schönen und mit dem Religiösen. Die Bildung des Gefühles fürs Schöne erregt in uns das Vermögen fürs Sittliche, und die religiöse Bildung enthält in sich selbst die sittliche.

Wenden wir dieß auf unser Thema an. Die Geschichte führt uns menschliche Handlungen und damit allerdings einen Stoff vor, der unmittelbar der moralischen Beurtheilung unterliegt; sie zeigt uns zugleich die unter den Menschen waltende Gottheit. Die Naturwissenschaften dagegen schärfen den ästhetischen Sinn an einem andern Stoffe, nämlich an der Auffassung des Schönen, und zeigen uns Gott in der Natur; aber wenn jene zwar die größere Unmittelbarkeit vor diesen voraus hat, so zeigen uns diese wiederum die Gottheit ungetrübt durch den unsittlichen Kampf des menschlichen Willens.

Wir versetzen uns noch einmal zurück in die Jahre der Kindheit. Wie ergötzte uns der Wechsel der verschiedenen Felsmassen, des dunkeln Nadel- und des freundlichen Laubholzes; mit welchem Entzücken staunten wir die Farbenpracht des Regenbogens an; welch erhebenden Eindruck machte auf uns der an den Bergen sich brechende Schall des Donners, als wir noch kindlich froh der mannigfaltigen Natur gegenüberstanden, ohne an die chemischen Processe zu denken, durch die sich verschiedene Gebirgsarten auf einander lagern, ohne eine Ahnung zu haben von klimatischen Verhältnissen, von der Zerstreuung des Lichtes, von den

Digitized by Google

Schall erregenden Vibrationen der Materie! Wie staunten wir bei der Pracht des sternbedeckten Himmels und beim blassen Scheine der Milchstraße; mit welcher Bewunderung sahen wir durch das Fernrohr die dunkelsten Fernen mit neuen Welten angefüllt! Und all dieses Staunen, diese Bewunderung, sie sollte schwinden, wenn uns die Gründe klarer werden, nach denen Alles so sein muß? wenn uns die Wissenschaft die Erscheinungen in ihren Einzelnheiten betrachten lehrt? Die Natur, die als Ganzes so schön war, sie sollte vor unsern Blicken zerlegt werden in so kleine Theile, ohne daß es uns möglich wäre, diese Theile wieder zusammenzufassen zum Ganzen?

Das Schöne, wie alles Aesthetische, setzt stets zu Verhältnissen zusammentretende Glieder voraus; es liegt nicht im Einzelnen, sondern in seinen Verhältnissen. Man muß im Ganzen das Einzelne unterscheiden, um das Ganze als schön zu erkennen. Je weiter ich das Gewebe der Verhältnisse verfolge, je weiter ich hinabsteige in die Theile, desto verhältnißreicher wird mir das Ganze erscheinen. Und wenn nun alle diese Verhältnisse das ästhetische Wohlgefallen erregen, muß nicht das Ganze, das aus ihnen sich bildet, um so schöner sein, wenn ich all das Einzelne in seiner Schönheit erkannt habe? Die Natur ist ja so schön im Großen wie im Kleinen, im kleinsten Insecte wie im weiten Firmamente. Die Rose, in ihre Theile zerlegt, zeigt uns in den Farben des einzelnen Blüthenblattes eine Schönheit, die das Auge in den Anblick des strahlenden Strauches versunken übersah. Man hüte sich nur, den Stoff des naturwissenschaftlichen Unterrichts und den Stoff der Wissenschaft als gleich anzusehen.

Wie es ein Fehler ist, dem Schüler die Wissenschaft in fertiger systematischer Form zu überliefern, so würde es auch ein wiewohl sehr oft begangener Irrthum sein, den Stoff beim Unterrichte nur in der Beziehung zu behandeln, in welcher er Gegenstand einer bestimmten Wissenschaft ist. Solch ein Verfahren würde dem Grundsatze widersprechen, nach dem durch jeden Unterricht das Interesse so vielseitig als möglich erregt werden muß. Auf die ästhetische Anordnung der Farben im Gefieder der Vögel oder in den Blüthen der Pflanzen, auf die Schönheit in den Formen der Pflanzenblätter aufmerksam zu machen, die ästhetischen Verhältnisse, die hier wiederkehren, zusammenzustellen, ist zwar nicht Sache des Naturforschers als solchen; aber wie Niemand, den der Sinn für Schönheit beseelt, Vögel und Pflanzen betrachten kann, ohne jene Farben, jene Formen zu bewundern: so ist es gewiß die Pflicht des Lehrers, die hier gebotene Gelegenheit, das ästhetische Interesse zu erregen, nicht unbenutzt vorübergehen zu lassen. Wie also sollten wir fürchten,

Digitized by Google

der Schüler werde den poetischen Eindruck, den die Natur auf das Kind machte, nicht wiederfinden können, wenn er gelernt hat, sich in das Einzelne zu vertiefen? Mit welch andern Augen wird er vielmehr die Welt betrachten, wenn sein Blick auch in ihre Geheimnisse reicht! Wie schön, wie erhaben muß sie ihm erscheinen, wenn er zusammenfassen kann die Schönheit der Theile zu der großen Schönheit des Ganzen; wenn ihm nicht mehr entgegentritt nur eine Schönheit, sondern ein aus Schönem gebautes Schönes!

Der poetische Blick mußte einmal getrübt werden, um dann mit neuer Klarheit zu schauen, wovon er vorher kaum Ahnungen hatte. „Warum aber konntest du nicht wiederfinden das selige Gefühl des Kindes beim Anblicke jenes Wasserfalls? War es da nicht das Einzelne, das dich gefangen hielt?" Muß nicht, frag' ich dagegen, der Schüler vertraut werden mit einer großen Fülle von Wortformen, mit dem mannigfachen Bau der Sätze, muß er nicht Aufklärung über so manche alte Sitte empfangen, muß er nicht die Poesie in den einzelnen Versen gefühlt, ja die Wahl der einzelnen Worte bewundert haben, ehe er vermag, das ganze Werk eines griechischen Dichters mit aller ihm inwohnenden Kraft auf sich wirken zu lassen? Leitet nicht das Einzelne in der Natur, wenn sein innerstes Wesen erkannt ist, den Blick von selbst wieder zurück zum Ganzen?

Dieß führt uns auf den zweiten Einwurf, daß der naturwissenschaftliche Unterricht der religiösen Naturanschauung entgegenwirke.

Je einfacher die Erscheinungen, die wir betrachten, desto mehr tritt uns in ihnen die Einheit des sie beherrschenden Gesetzes entgegen, desto leichter erkennen wir sie als Glieder eines großen Ganzen, in dem ein Geist, ein Gott waltet. Wer ahnte es wohl, daß in dem Zusammenhange der einzelnen Körpertheilchen, in der chemischen Verwandtschaft, in den Schwingungen des Pendels, im fallenden Steine, im Umlaufe der Planeten um die Sonne, ja in der Gestalt und in der Bewegung des ganzen Weltalls ein und dasselbe Gesetz als der Urgrund so verschiedener Erscheinungen anzusehen ist? Würden wir wohl ohne ein tieferes Eindringen in die Einzelnheiten zu einem so weitgreifenden Principe gelangt sein? Und nachdem wir es erkannt haben, ist uns jedes kleine Sandkorn eine Welt und doch ein organisches Glied des Weltalls. Die Auffassung der Welt als Kosmos ist im vollen Sinne des Wortes nun erst möglich. — Der Baum, die Wolkenbildungen, des Himmels Blau, dieß Alles zeigte, im Ganzen und schweifenden Blickes angeschaut, schon dem Knaben das Walten der Gottheit; aber daß es überall die eine schaffende Hand ist, daß überall der eine Gott sich offenbart, das wird

Digitized by Google

nur dem zur Gewißheit, der dem letzten erkennbaren Grunde ſtetig näher gekommen iſt, der die einfachen Gründe gefunden hat, aus denen Millionen ihren Urſprung nehmen, der in der Natur Geſetze hat finden lernen, die unverändert überall wiederkehren.

Wohl mag Manches, was vom Kinde angeſtaunt wurde und worin das Kind der Gottheit Allmacht erkannte, dem mit den Urgründen alles Wirkens in der Natur Vertrauteren als ſich von ſelbſt verſtehend, als Naturnothwendigkeit erſcheinen. Gewiß iſt im Weltenraume Vieles Wirkung der Kräfte, die ſich aus dem Gegenſatze der Atome in der Materie von ſelbſt bilden. Wohl mag Manches von dem, was uns nur als unmittelbarer Ausfluß der göttlichen Thätigkeit erklärbar ſchien, in die Reihe der aus den gegebenen Verhältniſſen von ſelbſt folgenden Naturnothwendigkeiten treten. Aber wie viele neue Anknüpfungspuncte bieten ſich nun erſt dem religiöſen Gefühle dar! Wie Vieles, was uns ohne tiefere Forſchung ganz entging, weiſt nun erſt mit um ſo größerer Kraft zurück auf den Gott, der die Welt nach ſeinen Zwecken erſchuf *. Die Schiffer, die von Europa nach Amerika ſegeln wollen, werden in der Nähe des Wendekreiſes durch den Paſſatwind nach Weſten getrieben. Die Hitze der Tropenländer fühlen die am Tage wehenden See- und die in der Nacht wehenden Landwinde. In ſolchen Thatſachen kann der mit den Naturwiſſenſchaften Unbekannte leicht eine Zweckveranſtaltung Gottes finden; derjenige aber, der die Geſetze der Wärmevertheilung, die Entſtehung und Richtung der Winde kennt, findet nichts Wunderbares darin. Ihm iſt ein Schluß hieraus auf göttliche Zwecke gleichbedeutend mit dem im Leben ſo oft im Scherze wiederholten, daß die Weisheit und Güte Gottes in dem den Augen ſo zuträglichen Grün der Bäume und Wieſen zu finden ſei. Die hierin geſuchte Zweckmäßigkeit erkennt er bald als aus einer willkürlichen Beziehung jener Erſcheinungen auf den Menſchen hervorgegangen. Der Bau des Auges aber, der den Geſetzen der Lichtbrechung ſo wunderbar entſpricht, des Ohrs akuſtiſch geformte Höhlungen weiſen auf einen andern Zweck, entſprungen aus einem höhern Willen; denn in dem Stoffe, aus dem Auge und Ohr entſtanden, liegt nichts, was der Aufnahme der Schall- und Lichtwellen von ſelbſt entgegen käme.

Mag die religiöſe Stimmung dahinſchwinden, wenn Bahn, Größe,

* Im Folgenden ſind nur fragmentariſche Andeutungen enthalten in Beziehung auf die teleologiſche Naturanſchauung, wie ſie die Herbart'ſche Schule in ihrer wahren Bedeutung hervorgehoben hat. Es konnte in dieſer Rede nur unſere Aufgabe ſein, einzelne Anknüpfungspuncte für eine ſolche Anſicht zu bezeichnen. Die, welche näher darauf eingehen wollen, verweiſen wir auf die aus der genannten Schule hervorgegangenen Schriften.

Digitized by Google

Geſchwindigkeit der Planeten berechnet wird, obgleich auch hier die Einheit des Geſetzes zu ihr hinleiten kann, obgleich ein Newton gerade hierdurch zu Gott geführt wurde, der den ungeheuern Maſſen den erſten Stoß gab: nun erſt eröffnet ſich ein neues Feld, in das der Menſch ſtaunend blickt, von dem der nichts ahnt, der, um Gott nicht zu verlieren, um die Poeſie des Kindes nicht aufgehen zu laſſen in die Proſa der Formeln und Zahlen, nicht wagte, den erſten Schleier zu lüften. Wer erklärt die einer Zerſtörung des Sonnenſyſtems vorbeugende Gleichförmigkeit in den Bahnen der Planeten und ihrer Trabanten? Hat ſie doch einem Laplace den Ruf abgewonnen: Mehr als 4000 Milliarden gegen eins iſt zu wetten, daß es ſich hier nicht um die Wirkung eines Zufalls handeln, ſondern daß ſolch eine Wirkung nur aus einem Urgrunde hervorgehen könne, deſſen Wahrſcheinlichkeit ſich der abſoluten Gewißheit mehr als alle hiſtoriſche Gewißheit nähere. Wer erklärt die ungleiche Vertheilung der Maſſen im Planetenſyſteme, von der die phyſiſche Aſtronomie beweist, daß jede andere Vertheilung eine Zerſtörung des Sonnenſyſtems herbeiführen würde, während die vorhandene für ſeine ewige Dauer bürgt?

Wie die poetiſche Naturanſchauung getrübt werden mußte, um in höherem Grade wiedergewonnen zu werden: ſo ſetzt die Naturwiſſenſchaft an vielen Puncten an die Stelle der göttlichen Allmacht die natürliche Nothwendigkeit, aber nur um jener einen andern, höhern Platz anzuweiſen. Sie führt uns in den einzelnen Reihen des Geſchehens, die ſämmtlich in Gott ihren Mittelpunct haben, näher an dieſes Centrum, und indem ſie uns hier erſt das Göttliche erblicken läßt, zeigt ſie es uns in hellerem Lichte, als wir aus der Ferne nur ahnen konnten.

Nachdem auf ſolche Weiſe der Einfluß des naturwiſſenſchaftlichen Unterrichts auf die religiöſe Bildung, ohne die das Ideal moraliſcher Bildung ſtets in weiter Ferne bleibt, dargethan iſt, knüpft ſich wohl noch manche Frage von ſelbſt an, namentlich die, in welcher Weiſe die beiden Hauptzweige des Unterrichts, Geſchichte und Naturwiſſenſchaft, ſich in Beziehung auf die ethiſch-religiöſe Bildung ergänzen. Dieß würde mich von meinem urſprünglichen Zwecke abführen. Es kam nur darauf an, den Vorwurf als unrichtig zu erweiſen, als ob der naturwiſſenſchaftliche Unterricht für die ethiſche Bildung momentlos, wenn nicht gar hinderlich ſei, als ob durch ihn eine materielle Geſinnung Grund und Boden fände.

Wäre ſolch eine Anſchuldigung wahr, ſo müßte man gerade in dieſer Zeit der zunehmenden Begünſtigung, welche dieſe Fächer im Unterrichte finden, entgegenarbeiten. Die Schule erzieht für's Leben; aber ſie

Digitized by Google

bildet auch ein Gegengewicht gegen das Leben. Sie wirkt für das Leben, wie es ſein ſoll, und gegen ein verderbtes Leben. Je mehr uns die uns umgebenden Verhältniſſe nach außen hin treiben, deſto mehr Kraft gebe die Schule dem innern Leben, deſto mehr gebe ſie unſerm Denken und Fühlen eine Richtung nach den höchſten Ideen, die der menſchliche Geiſt zu erfaſſen vermag! Dieß iſt das Bleibende, ſich ſtets Gleiche in dem Streben, das Lehrer und Schüler verbindet. Dieß Ziel leuchte uns darum bei dieſem Feſte vor Allem vor! Als Herzog Caſimir den Grund zu dieſem Hauſe legte, war es ſolch' ein Zweck, der ſeiner Stiftung die Dauer ſicherte. Mag die Form ſeitdem eine andere geworden ſein, mögen wir vor Kurzem erſt unſere jetzige Geſtalt gewonnen haben: Form und Geſtalt gehören der Zeit. Das Ziel der Schule bleibt immer und ewig dasſelbe; aber die Art und Weiſe, wie ſie es verfolgt, hängt von dem Leben ab, für das ſie ihre Schüler bildet. Möge auch uns dieß unveränderliche Ziel bei den Wirren unſerer Tage nicht verloren gehen! Der Geiſt, der dieſe Anſtalt ins Leben rief, wird uns am beſten in ſolcher Gefahr ſchützen!

Digitized by Google

Ueber den Unterricht in der Geschichte des Schriftenthums.

Von Dr. Aug. Fuchs.*

Ob überhaupt Geschichte des Schriftenthums in höhern Schulanstalten zu lehren sei, darüber kann wohl kein Zweifel mehr sein. Denn wenn die Geschichte des Schriftenthums uns die geistige Entwickelung eines Volkes vorführt, so weit sie sich in seinen Schriftwerken ausspricht, so muß Jeder, der in der Geschichte etwas mehr sieht, als eine Zusammenstellung bloß äußerlicher, vorzüglich in die Augen fallender Thatsachen, unbedingt den Unterricht in der Geschichte des Schriftenthums als eine wesentliche und fast unentbehrliche Ergänzung des Geschichtsunterrichtes willkommen heißen, so wie anderseits der Unterricht in der Geschichte des Schriftenthums, da diese nicht ohne Kenntniß der äußern Geschichte zu verstehen ist, zugleich als Wiederholung des in den Geschichtsstunden Gelernten benutzt werden kann, so daß zwischen diesen beiden Unterrichtsgegenständen die innigste Verwandtschaft stattfindet, während auf der andern Seite der Unterricht in der Geschichte des Schriftenthumes sich aufs engste an den Sprachunterricht anschließt, so daß er sich also nicht als unbekannter Fremdling ein geringes Obdach im Gebäude des Schulplanes zu erbitten braucht, sondern als alter Gastfreund und Verwandter des Hauses auf eine gastfreie und liebevolle Aufnahme in den besten Räumen Anspruch machen und sich eine Stätte bereiten darf. Er wird auch dafür nicht undankbar sein und namentlich dem Geschichtsunterrichte manchen lehrreichen Wink und dem Unterrichte in der deutschen Sprache manchen schönen Stoff zu freien Arbeiten geben.

Wenn nun aber auch wirklich die Nützlichkeit und Nothwendigkeit des Unterrichtes in der Geschichte des Schriftenthumes an und für sich thatsächlich anerkannt ist, indem sich wohl schwerlich eine höhere Schulanstalt finden möchte, in der nicht wenigstens das deutsche Schriftenthum in geschichtlicher Uebersicht gelehrt würde, so sind dagegen die Ansichten getheilt über den Umfang und die Art dieses Unterrichtes. Wir haben daher zunächst zu untersuchen, **welchen Umfang der Unterricht in der Geschichte des Schriftenthums haben solle.** Diese Frage zerfällt aber wiederum in zwei, nämlich: Welche Gattungen des Schriftenthums soll der Unterricht umfassen? und: Welche Völker sollen in diesem Unterrichte besprochen werden?

---

* Der Verfasser hat den Abdruck dieses Aufsatzes nicht mehr erlebt. Er starb im Sommer 1847 zu Dessau.

Digitized by Google

Wenn wir zuerst fragen, welche Gattungen des Schriftenthums zu berücksichtigen sind, so finden wir, daß gewöhnlich zwar die Dichtung in allen ihren Hauptgattungen, von der Prose aber gewöhnlich nur die geschichtliche und die rednerische Gattung, und auch diese meistens nur theilweise, behandelt werden. Offenbar entsteht hier aber eine große Lücke; denn während man in der Dichtung die überhaupt möglichen Hauptgattungen durchnimmt: die äußerliche Gattung (erzählende Dichtung), die innerliche (Gefühlsdichtung), und die gemischte, Aeußerliches und Innerliches verschmelzende (Schauspieldichtung), so fehlt in der Prose, wenn wir nur die geschichtliche (äußerliche) und die rednerische (gemischte) betrachten, das Mittelglied zwischen beiden Gattungen, die der Gefühlsdichtung entsprechende, aus innerlicher Auffassung (wie dort durch die Einbildungskraft und das Gefühl, so hier durch den Verstand und das Denken) hervorgegangene betrachtende und wissenschaftliche Prose. Allerdings wird die Weltweisheit (Philosophie) öfters berücksichtigt, allein diese kann hier gewiß keinen größern Anspruch auf Beachtung machen als die übrigen Wissenschaften, deren so willkürliche Zurücksetzung wir nur als Ungerechtigkeit betrachten können. — Denn gerade Bekanntschaft mit der betrachtenden und wissenschaftlichen Prose ist höchst wichtig und unumgänglich nothwendig, sobald wir durch die Geschichte des Schriftenthums wirklich, wie wir oben gesagt haben, eine Uebersicht über die ganze geistige Entwickelung eines Volkes, so weit sie sich in seinen Schriftwerken ausspricht, erhalten wollen. Mit sehr großem Unrechte wird die Geschichte der Wissenschaften gewöhnlich gänzlich von der Geschichte des Schriftenthumes ausgeschlossen, da doch beides so in einander eingreift, daß eine völlige Trennung kaum möglich ist. Diese Ausscheidung ist verwerflich, erstens weil dadurch, wie gesagt, eine große Lücke entsteht, welche die Schüler später schmerzlich fühlen und doch nicht leicht ausfüllen werden, und sodann weil es eine Ungerechtigkeit und ein Undank ist, reifere Schüler nicht mit den um die einzelnen Wissenschaften höchst verdienten Männern bekannt zu machen. Allerdings kann und soll eine vollständige Geschichte aller einzelnen Wissenschaften nicht gegeben werden, aber es kann wohl verlangt werden, daß ein die Schule verlassender Schüler mit dem äußern Zustande derselben zu verschiedenen Zeiten und bei verschiedenen Völkern, so wie mit ihren Hauptvertretern und deren wichtigsten Leistungen wenigstens im Allgemeinen bekannt sei, was übrigens eigentlich auch schon der allgemeinen Geschichte zukommt. Ist erst ein solches Gerippe da, so ist es später viel leichter und lockender, die noch vorhandenen Lücken allmälig und in Muße auszufüllen, als wenn auf der Schule nicht einmal die Hindeutung Platz gefunden hat,

Digitized by Google

daß hier noch eine große Lücke im Wissen ist. Wir stimmen also dafür, daß alle Hauptgattungen, welche im Schriftenthume überhaupt möglich sind — drei für die Dichtung und drei ganz entsprechende für die Prose — beim Unterrichte besprochen werden müssen. Aber nicht bloß alle Hauptgattungen, sondern auch alle wichtigsten Unterarten der Dichtung und der Prose müssen berücksichtigt werden, d. h. alle, in denen sich eine eigenthümliche Richtung des Volksgeistes offenbart, so wie jede Art, welche zur Ergänzung oder Erläuterung einer andern dient. Daher ist z. B. nicht bloß das volksmäßige, sondern auch das kunstmäßige, nicht bloß das ernste, sondern auch das scherzhafte und spottende Heldengedicht, nicht bloß das kunstmäßige Lied, sondern auch das Volkslied, nicht bloß das Kampflied und der Schlachtgesang, sondern auch das empfindsame und tändelnde Lied, nicht bloß das Trauer- und Lustspiel, sondern auch das Puppen- und Singspiel, nicht bloß die eigentliche Geschichtschreibung, sondern auch die erdichtete Erzählung, und hier wieder sowohl die bloß unterhaltende wie die geschichtliche, die Familienerzählung wie die Sittenschilderung, die launige wie die einen bestimmten Zweck verfolgende Erzählung u. s. w. zu besprechen. Ueberdieß ist außer dem in der Gesammtsprache niedergelegten auch das den Volksmundarten angehörige Schriftenthum zu berühren, wobei zugleich richtige Ansichten statt der sehr allgemeinen, ganz irrigen über Volksmundarten und Gesammtsprachen und ihr Verhältniß zu einander, zu verbreiten sind.

Es fragt sich nun, welche Völker Anspruch darauf zu machen berechtigt sind, daß ihr Schriftenthum den Schülern in geschichtlicher Uebersicht vorgetragen werde. Alle werden darin übereinstimmen, daß kein Schriftenthum größere und gerechtere Ansprüche hierauf machen kann, als unser eigenes deutsches, obwohl die Deutschen selbst erst in neuester Zeit deutsch genug geworden sind, den hohen Werth des Unterrichtes in deutscher Sprache, deutscher Geschichte und deutschem Schriftenthume, ja die Unentbehrlichkeit desselben für jeden Deutschen, der auf den Namen eines Gebildeten Anspruch macht, anzuerkennen und ihn möglichst zu vervollkommnen. Betrachten wir nun aber den Entwickelungsgang des deutschen Schriftenthums, so finden wir, daß sich in demselben die ganze Eigenthümlichkeit des deutschen Wesens überhaupt ausspricht. Wir sehen, wie es darnach strebt, die mannigfaltigsten geistigen Erwerbungen der Ausländer in sich aufzunehmen und allmälig zu verarbeiten, so daß die eigene, volksthümliche Entwickelung darüber theilweise verloren gegangen ist. Zuerst wird die geistige Erhebung der Deutschen durch römische Gedanken gefördert und das Schriftenthum ist vorzugsweise in den Händen lateinisch gebildeter Geistlichen, von denen die Dichtung an den Ritter-

Digitized by Google

ſtand übergeht, der durch die Kreuzzüge und die nahe Verbindung mit Frankreich franzöſiſch gebildet iſt und vorzugsweiſe franzöſiſche Dichtungen bearbeitet oder nachahmt. Seit dem Ende des fünfzehnten Jahrhunderts geräth das deutſche Schriftenthum, beſonders die Dichtung, in gänzliche Abhängigkeit vom Auslande; zuerſt übten die erſt jetzt wieder bekannt gewordenen Griechen, ſo wie die Römer, überwiegenden Einfluß, jedoch noch ohne die deutſche Dichtung und Proſe wahrhaft zu fördern; bald ahmte man Italier und Spanier, dann die Holländer nach; bald gewannen die Franzoſen ſo entſchiedenes Uebergewicht, daß das deutſche Schriftenthum faſt um alle Selbſtändigkeit gekommen wäre, hätte nicht die Bekanntſchaft mit dem engliſchen Schriftenthume und eine geiſtvollere Auffaſſung des Griechiſchen und Römiſchen ihm wieder aufgeholfen. So ſehen wir, wie von allen Seiten fremde Flüſſe dem Strome des deutſchen Schriftenthums zugeführt werden, ſo daß er zwar ſehr bedeutend an Breite gewinnt, aber auch ſeine urſprüngliche Farbe weſentlich dadurch getrübt wird. Wir ſehen, wie Griechen, Römer, Franzoſen, Italier, Spanier, Holländer und Engländer zu verſchiedenen Zeiten großen Einfluß auf das deutſche Schriftenthum gewinnen: wie wollen wir nun dieſes ſowohl an und für ſich, wie insbeſondere in ſeiner Stellung zu den übrigen Schriftenthümern richtig beurtheilen können, wenn uns die Schriftenthümer der genannten Völker unbekannt ſind? Denn von wahrhaftem Verſtehen kann doch nicht die Rede ſein, wenn ich mich bei der Geſchichte der mittelhochdeutſchen höfiſchen Dichtung oder bei der neuhochdeutſchen Schauſpieldichtung in der erſten Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts damit begnüge zu ſagen: die höfiſchen Dichter am Ende des zwölften und im dreizehnten Jahrhundert, ſo wie die Schauſpieldichter, welche Gottſched folgten, haben franzöſiſche Vorbilder nachgeahmt. Vielmehr muß ich, wenn der Schüler das deutſche Schriftenthum wirklich verſtehen ſoll, ihm deutlich machen, wie das Ritterthum und mit ihm die großen Sagenkreiſe im ſüdlichen und nördlichen Frankreich ſich gebildet und entwickelt haben; und dann wieder muß ich ihm anſchaulich machen, welche ganz eigenthümliche Richtung die zur höfiſchen gewordene Schauſpieldichtung des ſiebzehnten Jahrhunderts eingeſchlagen hat; d. h. um einzelne Theile des deutſchen Schriftenthums zu verſtehen, muß der Schüler vorher einzelne Theile des franzöſiſchen Schriftenthums begriffen haben. Wie aber ſoll er ſich die durchaus romantiſchen Rittergedichte des zwölften und dreizehnten Jahrhunderts und die grundverſchiedenen claſſiſchen Schauſpiele des ſiebzehnten Jahrhunderts bei einem und demſelben Volke zuſammenreimen, wenn ihm nicht die zwiſchen dem dreizehnten und ſiebzehnten Jahrhundert in der Mitte liegende Zeit des Ueberganges von der

Digitized by Google

romantischen zur classischen Richtung klar gemacht wird? Also: der Schüler kann die losgerissenen Theile nicht verstehen, ohne sie vorher in ihrem Zusammenhange und in ihrer Stellung zum Ganzen betrachtet zu haben; er muß also, wenn er das deutsche Schriftenthum wahrhaft begreifen will, Kenntniß des französischen Schriftenthumes mitbringen. Und so in den übrigen Fällen. Demnach würden also zum Verständnisse des deutschen Schriftenthumes gleichsam als Hülfswissenschaften nothwendig sein die Schriftenthümer der Griechen, Römer, Italier, Franzosen, Spanier, Holländer und Engländer. Bedenken wir ferner, daß auch die übrigen deutschen Länder in engster geistiger Verbindung mit Deutschland stehen, daß unsere deutschen Dichter Baggesen und Oehlenschläger zugleich Dänen und dänische Dichter, Steffens und Lassen Norweger sind, daß deutsche Dichter in Dänemark Unterstützung fanden (Klopstock, Cramer ꝛc.), daß auch die Schweden Samuel Columbus, Lasse Johansson u. A. deutsch dichteten, so wie die jetzigen schwedischen Gelehrten größtentheils deutsch verstehen und zum Theile auch deutsch schreiben (z. B. Palmblad), und daß besonders Tegnér und Frederika Bremer das schwedische Schriftenthum unter uns sehr beliebt und heimisch gemacht haben, daß endlich auch die altisländische Dichtung in Deutschland nicht ohne Einfluß blieb (Klopstock und die Barden), so werden wir zu dem Schlusse kommen, daß auch einige Bekanntschaft mit den Schriftenthümern dieser uns so nahe verwandten Völker dem bessern Verständnisse des deutschen Schriftenthumes vielleicht könne zu statten kommen, so wie andrerseits das dänische und schwedische Schriftenthum noch weniger ohne Kenntniß des Deutschen verstanden werden kann.

Wir haben bisher die Schriftenthümer der genannten Völker nur als Stützen und Hülfsmittel für den Unterricht in der Geschichte des deutschen Schriftenthumes betrachtet, und sie als solche nicht bloß sehr nützlich und fördernd, sondern zum Theile selbst nothwendig befunden. Betrachten wir sie nun aber auch von einem ganz andern Gesichtspuncte aus, ohne alle Rücksicht auf das deutsche Schriftenthum, so werden wir zu demselben Ergebnisse gelangen, daß nämlich der Unterricht in den genannten Schriftenthümern auf höhern Schulanstalten sehr wünschenswerth ist.

Wir haben oben gesagt, die Geschichte des Schriftenthumes stelle die geistige Entwickelung eines Volkes dar, so weit diese sich in seinen Schriftwerken ausspricht. Durch die Beschäftigung mit der Schriftenthumsgeschichte eines Volkes durchleben wir also gleichsam selbst die geistige Entwickelung dieses Volkes noch einmal und nehmen seine geistigen Erwerbungen in uns auf. Gewiß ist es also sehr natürlich, daß man

Digitized by Google

darnach strebt, wo möglich die Schriftenthümer aller der Völker, welche in den Hauptzeiten der Geschichte der Menschheit die Träger der höchsten geistigen Bildung gewesen sind, nicht nur selbst genauer kennen zu lernen, sondern auch die reifern Schüler darein einzuweihen, da es ja die Aufgabe wenigstens der gelehrten Schule ist, die Schüler durch das Gebiet aller ihr angehörigen Wissenschaften an der Hand der Geschichte zu führen, die allein zu dem Puncte leitet, von welchem aus die ganze Vergangenheit überschaut werden kann. Aus verschiedenen Gründen dürfte es wohl rathsam sein, in den Schulen von den außereuropäischen Völkern abzusehen (die wohl besser in der allgemeinen Geschichte kurz zu berücksichtigen sind, wovon unten noch einmal die Rede sein wird) und sich auf die europäischen Schriftenthümer zu beschränken. Da treten uns nun aber zunächst im **Alterthume** die Griechen mit ihrer hohen, ganz naturgemäßen und eigenthümlichen, sinnlich schönen Entwickelung und ihren vollendeten Kunstformen, und ihre Schüler und Fortsetzer, die Römer, mit ihrer überwiegenden Verständigkeit und ihrer Richtung auf das Nützliche, vorzüglich den Staat, entgegen. Der Unterricht in der Geschichte des Schriftenthums dieser beiden sich gegenseitig ergänzenden Völker gibt das deutlichste Bild vom geistigen Inhalte des ganzen griechischen und römischen Alterthums; ohne ihn können aber auch die Schriftenthümer der später sich entwickelnden Völker nicht verstanden werden, da diese nicht bloß Formen und Gedanken vielfältig aus jenen entlehnten, sondern sie auch häufig überhaupt als die höchsten und unerreichbaren Muster nachahmten. Die Geschichte dieser beiden Schriftenthümer muß daher der Geschichte der übrigen Schriftenthümer Europa's zur Grundlage dienen, so lange die griechische und lateinische Sprache die Grundlage aller Sprachforschung bilden und so lange überhaupt unsere ganze geistige Bildung eine geschichtliche Unterlage hat.

Denn die geistige Errungenschaft der Griechen und Römer ist nicht verloren gegangen; die Vorsehung fügte es so, daß die Römer, welche, selbst unkünstlerisch, nur auf Eroberung bedacht waren, Wohlthäter der von ihnen unterworfenen Völker wurden, indem sie ihnen die Bildung, welche sie selbst als Zöglinge von den Griechen sich erworben hatten, zuführten, und daß wiederum die Völker, welche das römische Reich zu zertrümmern kamen, vor dieser griechisch-römischen Bildung sich beugten und die Schüler der Römer wurden; daher finden wir zuerst ein blühendes Schriftenthum bei den mit den Römern verschmolzenen germanischen Völkern, den Romanen. Aber nur ganz allmälig geht die römische Bildung auf die Romanen und Germanen über; denn erst muß die germanische Volksthümlichkeit sich entwickeln und erstarken, damit sie nicht

Digitized by Google

ganz aufgehe in die römiſche Bildung; denn ſie ſoll nicht bei dieſer ſtehen bleiben, ſondern ſie ſoll es weiter bringen durch Verſchmelzung des eigenthümlich Germaniſchen mit dem Römiſchen. Daher treten wir nun in die romaniſche Zeit des **Mittelalters** ein, wo ein ſo höchſt eigenthümliches und anziehendes Leben und Treiben, das weit überwiegend aus dem innerſten romaniſch-germaniſchen Weſen hervorgegangen iſt, mit ſeinem Glauben und ſeiner Liebe, ſeiner Ritterlichkeit und ſeiner Abenteuerlichkeit unſere Blicke feſſelt. Nirgends lernen wir dieſes romaniſche Weſen anſchaulicher kennen, als durch die Schriftenthümer der hervorragendſten Völker. Hier treten uns zuerſt unter den Romanen die Provenzer entgegen mit ihrer überwiegend ritterlichen, kunſtreichen Liederdichtung, in der ſelbſt Richard Löwenherz erfahren war, und ihrem wandernden Sängerleben; dann die Italier, vorzüglich von dem ſelbſt dichtenden deutſchen Kaiſer Friedrich II. angeregt, mit ihrem die ganze damalige Weisheit umfaſſenden Dante, ihren von den Provenzern überkommenen kunſtreichen Liedern und Kriegsgedichten und ihren Erzählungen; die Spanier, in fortwährendem Kampfe gegen die Ungläubigen zum ritterlichſten Volke ſich heranbildend, mit ihren ſchlichten, kräftigen Volksliedern, in denen die ganze Geſchichte des heldenmüthigen Volkes, ſein Glaube und ſeine Liebe, ſeine Wonne und ſein Weh ſich abſpiegelt; die Nordfranzoſen mit ihren großen Rittergedichten, ihren ſinnbildlichen Erzählungen und muthwilligen Schwänken, die ſie auch nach dem eroberten England hinübertrugen. Auf der andern Seite ſehen wir aber auch, wie die rein germaniſchen Völker thätigen Antheil an dem ritterlichen Leben und dem dichteriſchen Aufſchwunge nehmen: die thatendurſtigen, abenteuerlichen Normannen, oft zugleich Helden und Skalden, wenigſtens dieſe meiſt in Begleitung jener, gründen auf Island und an den Höfen der nordiſchen Könige eine Heimath der Dichtung und regen im nördlichen Frankreich wie im ſüdlichen Italien, überall, wohin ſie ihre kühnen Seezüge richten, zur Erhebung der Dichtung an; ſelbſt noch früher als in den romaniſchen Ländern entſteht bei den Angelſachſen das große Heldengedicht Beowulf; in Deutſchland ſelbſt brauchen wir nur auf das Nibelungenlied und den Minnegeſang hinzudeuten.

Der Anfang der **neuern Zeit** wird bezeichnet durch die wiedererwachte Bekanntſchaft mit dem griechiſchen und die vollſtändigere mit dem römiſchen Schriftenthume; nun wird es möglich, daß die romaniſchen und germaniſchen Völker, da nun ihre volksthümliche Entwickelung hinlänglich erſtarkt iſt, ſich das für immer Schöne und Nachahmungswerthe des griechiſchen und römiſchen Schriftenthums in höherem Maße als bisher anzueignen ſuchten, ohne zu bloßen Nachtretern herabzuſinken,

Digitized by Google

und daß sie so eine classische Richtung in der Dichtung begründeten. Mit dem sogenannten Wiederaufleben der Wissenschaften fallen die großen Seereisen und Entdeckungen, die Unterwerfung der Mauren in Spanien und die Kirchenverbesserung in Deutschland zusammen. Die Wirkungen jener Entdeckungen und der sie begleitenden Eroberungen zeigen sich auch im Schriftenthume der am meisten dabei betheiligten Völker, vorzüglich in der Verherrlichung des portugiesischen Volkes in Camoës Lusiaden, in der hohen Blüthe der spanischen Dichtung (besonders unter Philipp II., III. und IV. 1556—1665), sowohl in der Gefühlsdichtung (Boscan, Garcilaso de la Vega, Mendoza ꝛc.), wie in der ganz eigenthümlichen Schauspieldichtung (Lope de Vega, Calderon, Solis, Moreto, Rojas ꝛc.) und der die berühmten (Amadis von Gallien) und berüchtigten Ritterbücher verdrängenden Erzählung (Cervantes der Unvergleichliche, Montemayor, Mendoza, Aleman, Quevedo) u. s. w.; Italien mit seinen kunstsinnigen Fürstenhöfen und seinen mächtigen Städten, deren schönste Blüthe freilich nun verwelkt, kann sich vorzüglich seiner ritterlichen Heldengedichte (Bojardo, Arioſto, Taſſo) rühmen; in Frankreich wird die classische Richtung, die schon unter Franz I. begonnen hat (Ronsard, Jodelle), unter Ludwig XIV., der Paris zur hohen Schule des gebildeten Europa erhebt, ganz überwiegend und erreichte ihre höchste Blüthe in der Schauspieldichtung (P. Corneille, Racine), wogegen in England die glänzende, das Selbstgefühl des Volkes weckende Herrschaft der Königin Elisabeth die volksthümliche Schauspieldichtung in Shakspeare zu sehr hoher Blüthe entwickelt. Daneben erzeugt Deutschland, der Ausgangspunct der Kirchenverbesserung, das Kirchenlied; Holland, eben erst vom spanischen Joche befreiet, kommt auf kurze Zeit in den Besitz des Welthandels und einer großen Seemacht, entwickelt aber auch gleichzeitig eine solche Blüthe der Dichtung, daß sie, besonders die Schauspieldichtung (Vondel), der deutschen zum Muster dient.

Wir brauchen nicht weiter in der Zeit vorzuschreiten; denn wir finden, daß schon im Anfange der neuern Zeit den oben genannten Völkern eine bedeutende Rolle in der Geschichte der geistigen Entwickelung Europa's zuertheilt ist. Wir sind also auf zwei verschiedenen Wegen zu demselben Ergebnisse gekommen, nämlich zu dem, daß vom wahrhaft Gebildeten (keineswegs bloß vom Gelehrten) Bekanntschaft mit den Schriftenthümern der Griechen und Römer und der romanischen und germanischen Völker (Italier, Süd- und Nordfranzosen, Spanier, Portugiesen; Deutsche, Niederländer, Engländer, Isländer, Dänen und Schweden) durchaus zu verlangen sei, theils weil er erst dann das deutsche Schriftenthum gründlich verstehen und durch Vergleichung mit den fremden Schriften-

Digitized by Google

thümern richtig beurtheilen, theils weil er nur auf diese Weise einen klaren Ueberblick über die ganze Entwicklung der in der Geschichte Europa's am bedeutendsten hervortretenden Völker erlangen kann, wodurch seine Geschichtskenntniß erst zu etwas Ganzem und Abgerundetem wird.

Zu Gunsten einiger der genannten Schriftenthümer läßt sich auch noch anführen, daß auf höhern Schulanstalten mehrere Sprachen gelehrt werden, doch nicht bloß um dieser Sprachen selbst willen, sondern hauptsächlich, um zum Verständniß der Schriftwerke zu verhelfen. Sobald nun aber darauf hingearbeitet wird, daß der Schüler auch nach der Schulzeit noch die erworbenen Sprachkenntnisse zum Lesen guter Schriftsteller benutze, so ist es auch Pflicht der Schule, dem Schüler einen Wegweiser durch das Gebiet des Schriftenthums fürs Leben mitzugeben. Thut die Schule dieß nicht, so gleicht sie einem Führer, der denjenigen, welcher sich seiner Leitung anvertraut hat, bis in einen großen Wald führt und ihn hier ohne weitere Anweisung im Stiche läßt, damit er sich nun selbst zurecht finde. Daher würde überall im Französischen, auf den meisten Schulen im Englischen, auf allen Gelehrtenschulen im Griechischen und Römischen, auf vielen Schulen auch im italischen Schriftenthum zu unterrichten sein, wozu in einigen Gegenden des nördlichen Deutschlands noch wegen staatlicher Berührungen und engen Verkehrs Holländisch, Dänisch und Schwedisch hinzukommen dürfte.

Endlich wird der Unterricht in der Geschichte mehrerer Schriftenthümer noch durch die Betrachtung empfohlen, daß, so wie eine wissenschaftliche Erkenntniß der menschlichen Sprache nur durch die Kenntniß mehrerer einzelner Sprachen möglich wird, so auch eine wissenschaftliche Geschichte des Schriftenthums und ein Erkennen und Unterscheiden des überall gültigen Allgemeinen und des bloß einzelnen Schriftenthümern zukommenden Besondern nur durch die vergleichende Geschichte mehrerer einzelner Schriftenthümer möglich gemacht wird.

Die Meinung Solcher, die außer dem Griechischen und Römischen kein Heil sehen und daher die neuern Sprachen und Schriftenthümer von den Gelehrtenschulen fern halten möchten, brauchen wir nicht weiter zu berühren, denn diese Meinung gehört einer, Gott sei Dank! überwundenen Zeit an.

Wenn man nun auch mit uns einig ist, daß die Schriftenthümer der genannten Völker auf höhern Schulanstalten zu lehren seien, so könnte man fragen, warum sollen nur diese und nicht lieber auch die Schriftenthümer der Indier und Perser, der Hebräer und Araber, der Russen und Polen, der Ungarn und Finnen u. s. w. gelehrt werden? Wir sind weit entfernt, die große Wichtigkeit der Kenntniß dieser und anderer

Digitized by Google

Schriftenthümer für die Kenntniß der betreffenden Völker und ihrer Geschichte in Abrede zu stellen; wenn wir sie aber von den auf Schulen zu lehrenden Schriftenthümern ausschließen, so bewegt uns dazu erstens der Umstand, daß gegen den Unterricht in allgemeiner Geschichte des Schriftenthums sich gewiß sehr viele Stimmen erheben und namentlich Mangel an Zeit vorschieben würden; auch würden sich wenige Lehrer finden, welche des reichhaltigen Stoffes der allgemeinen Schriftenthumsgeschichte mächtig genug wären, um den Schülern diesen Unterricht wirklich Nutzen bringend zu machen. Wir wollen uns daher lieber für's Erste mit einem geringern (doch schon großen) Gewinn begnügen, als vergeblich nach Allem streben; wir überlassen daher Andeutungen über die zuletzt genannten Schriftenthümer einstweilen dem Geschichtsunterrichte. Daß wir gerade die Schriftenthümer der zuletzt genannten Völker absondern, hat zweitens seinen Grund darin, daß diese uns theils räumlich und zeitlich, theils geistig ferner stehen, daß sie keinen unmittelbaren Einfluß auf die geistige Entwicklung Europas geübt haben, und daß endlich keine von ihren Sprachen (die Hebräische für künftige Gottesgelehrte und Sprachforscher ausgenommen) Gegenstand des Schulunterrichtes ist, während dagegen auf jeder Gelehrtenschule Griechisch und Lateinisch und wenigstens eine romanische und eine germanische Sprache gelehrt wird.

Wir kommen uns sehr bescheiden vor, indem wir den Unterricht in der allgemeinen Schriftenthumsgeschichte freiwillig aufopfern und uns auf einen engern Kreis beschränken; Andere werden uns sehr unbescheiden finden, weil wir außer dem deutschen Schriftenthum, und allenfalls noch dem Griechischen und Römischen, noch so viele andere in den Lehrplan eindrängen wollen; sie werden uns gewiß ziemlich einstimmig ein „Odi profanum vulgus et arceo“ und, im besten Falle, ein: „Wo soll die Zeit dazu herkommen?“ und dgl. entgegen rufen. Es wird daher, um nicht unsere Forderung gar als eine Lächerlichkeit erscheinen zu lassen, nothwendig sein, daß wir einige allgemeine Andeutungen über die **Einrichtung und Lehrweise** geben, **die wir dem Unterricht in der Geschichte des Schriftenthums wünschen.**

Wir haben in dem oben angeführten Aufsatz über den Unterricht in den alten Sprachen diesen in einen niedern und höhern eingetheilt; ebenso scheiden wir den Unterricht in der Geschichte des Schriftenthums gleichfalls in einen niedern oder vorbereitenden, und einen höhern oder abschließenden.

Der vorbereitende Unterricht gehört den mittlern, selbst schon den untern Klassen an; da wir durchaus keinen Umsturz des bestehenden

Digitized by Google

Schulplanes beabsichtigen, so enthalten wir uns auch aller nähern Bestimmung, wann und wie dieser Unterricht beginnen solle, da sich dieß nach den bestehenden Lehrplänen zu richten hat. Wir verlangen nur, daß, wenn irgend etwas, sei es Deutsch oder Französisch oder Lateinisch oder Griechisch, von einem hervorragenden Schriftsteller gelesen wird, der Lehrer etwas besonders Bemerkenswerthes über denselben und über seine Werke den Schülern mittheilt, je nachdem es ihrer Fassungskraft und ihren Neigungen angemessen ist. Dieser vorbereitende Unterricht ist also, wie der erste geschichtliche Unterricht, wesentlich lebensgeschichtlich, nimmt aber, je höher hinauf, eine desto wissenschaftlichere Gestalt an. Schon in den untern Klassen wird der Schüler mit Vergnügen hören, daher leicht sich einprägen, was ihm der Lehrer etwa von dem allverehrten Gellert, dem erblindeten Pfeffel, dem würdigen volksthümlichen Hebel und wieder von dem gutherzigen, immer kindlichen Lafontaine, dem geistreichen und eiteln Voltaire u. s. w. erzählen wird. Je höher der Schüler hinaufrückt, desto mehr Schriftsteller wird er nicht bloß ihren wichtigsten Lebensumständen und Werken, sondern auch ihrem Einflusse und ihrer Stellung zum Ganzen nach kennen lernen; wir haben früher Herrn Köchly's Ansicht, der wir vollkommen beistimmten, mitgetheilt, wie bei der Lesung griechischer und römischer Schriftsteller in den obern Klassen eine Einleitung vorauszuschicken ist, die mehr als bloß lebensgeschichtliche Nachrichten enthalten soll. Dasselbe ist aber auch beim Lesen deutscher, französischer und englischer Schriftsteller zu fordern. So wird der Schüler ganz allmälig, dadurch daß ihm mannigfaltiger Stoff zugeführt wird, so weit vorbereitet, daß er den abschließenden Unterricht mit wirklichem Nutzen genießen wird.

Dieser abschließende Unterricht nun, welcher auf die oberste Klasse zu beschränken ist, soll alle die Einzelheiten, welche bisher zerstreut gelernt worden sind, in Zusammenhang bringen und unter eine höhere Einheit zusammenfassen, und zugleich die großen Lücken, welche noch haben bleiben müssen, ausfüllen. Er darf sich nun nicht mehr mit lebensgeschichtlichen Nachrichten von den Schriftstellern und Angabe ihrer wichtigsten Werke begnügen; vielmehr kommt es jetzt darauf an, den innern Zusammenhang und die Gedanken zu erfassen, welche sich durch die ganze geistige Entwicklung eines Volkes hindurchziehen; und nicht bloß dieß, sondern auch der Zusammenhang der verschiedenen Schriftenthümer und ihre gegenseitigen Einwirkungen sollen dargelegt werden; keineswegs eine Vollständigkeit der Namen und Titel ist hier zu erzielen (vielmehr sind diese, damit der Schüler nicht überschüttet werde, mit weiser Auswahl zu geben), wohl aber eine gewisse Vollständigkeit der Richtungen, welche der Volks-

Digitized by Google

geist eingeschlagen hat; denn wenn wir ein Bild von der geistigen Entwicklung eines Volkes entwerfen wollen, so müssen wir bedenken, daß das Volk alle Stände umfaßt, daß also nicht bloß das dem Geschmacke der Edelsten und Gebildetsten Zusagende, sondern auch das den großen ungebildeten Haufen Fesselnde dem Bereiche des Schriftenthums angehört. Auf alle verschiedensten Richtungen ist hinzuweisen, hervorzuheben aber natürlich am meisten das, was zur Erhebung des Geistes und Veredlung des Herzens beitragen kann; überhaupt muß auch der Unterricht in der Geschichte des Schriftenthums, wie jeder andere, erziehend sein, und er hat dazu in der That bessere Mittel in sich selbst, als mancher andere Unterricht. Ueberdieß läßt sich aus dem Unterrichte im Schriftenthum und aus dem damit verbundenen Lesen gar viel für alle andern Fächer lernen.

Wir haben aber noch immer die Frage nicht beantwortet, woher die Zeit für den Unterricht in der Schriftenthumsgeschichte in dem von uns angegebenen Umfange zu nehmen. Für den vorbereitenden Unterricht haben wir durchaus keine besondere Stunde in Anspruch genommen, sondern es ist die Sache jedes einzelnen Sprachlehrers, in Einleitungen zu den zu lesenden Schriftwerken dem künftigen geordneten und abschließenden Unterricht im Schriftenthum in die Hände zu arbeiten. Aber selbst für diesen abschließenden Unterricht verlangen wir keine besondere Stunde, sondern wir begnügen uns bei einem zweijährigen Lehrgange in der obersten Classe mit den zwei wöchentlichen Stunden, die doch gewiß mindestens in jeder höhern Schulanstalt für den Unterricht in der Geschichte des deutschen Schriftenthums eingeräumt sind; können wir eine oder zwei Stunden mehr für unsern Zweck erhalten, so ist es desto besser, aber nothwendig ist es nicht. Nach dem bisherigen Maßstabe freilich, nach welchem sechs bis sieben Jahre mit wöchentlich acht bis zehn Stunden erforderlich sind, um sehr wenig Lateinisch zu lernen, würde die von uns geforderte Zeit kaum hinreichen, das römische Schriftenthum durchzunehmen, während wir uns anheischig machen, in derselben Zeit elf bis zwölf Schriftenthümer, die meistens weit reicher sind, als das römische, zu wesentlichem Nutzen der Schüler durchzunehmen. Es kommt also hier vorzüglich auf die **Lehrweise** an.

Das erste und wichtigste Erforderniß zur Erreichung unsers Zweckes ist ein Lehrer, der ganz und gar Herr seines Gegenstandes ist, nicht ein solcher, der sich in den Stunden selbst erst in diesen hineinarbeiten will. Jener wird den Schüler auf den kürzesten und bequemsten Wegen, das minder Belohnende bei Seite lassend, nach den hervorragendsten und sehenswerthesten Puncten führen, während dieser auf den be-

Digitized by Google

schwerlichen und mühsamen Wegen, die er selbst zum ersten Male betritt, ermüden und am Ende finden wird, daß er, weil er in der ihm fremden Gegend nicht gehörig Bescheid weiß, einen Hauptpunct verfehlt hat und nun bei einem weit weniger schönen Puncte Rast hält. Ein so schlechter Haushälter verschwendet freilich sehr viele Zeit ohne ersetzenden Gewinn. Es ist schon der Fall da gewesen, daß ein Lehrer in Prima zwei und ein halbes Jahr lang römische Geschichte gelehrt hat und in dieser Zeit von der Erbauung Roms bis zu den gracchischen Unruhen gekommen, so doch gewiß sehr gründlich gewesen ist. Daß der Lehrer dabei Geschichte gelernt hat, hoffen und glauben wir, daß aber die Schüler sie nicht gelernt haben, ja daß sie ihnen dadurch verleidet worden ist, wissen wir. Wir wissen ferner, daß ein anderer Lehrer in zwei Jahren (wöchentlich zwei Stunden) nur einige Jahrhunderte des deutschen Schriftenthums durchzunehmen und bei der dürrsten Zeit sich am längsten aufzuhalten pflegt. Wenn es wahr ist, was wir früher gesagt haben, daß derjenige, welcher in einem Vierteljahr ein ganzes griechisches Schauspiel liest, über dasselbe gewiß ein richtigeres Urtheil und von ihm ein anschaulicheres Bild gewinnt, als der, welcher ein ganzes Jahr lang nur 800 Verse von demselben Stücke sehr gründlich liest, so hat es gewiß auch seine Richtigkeit, daß der, welcher in einem halben Jahre eine wissenschaftliche Uebersicht über die Entwicklung des ganzen deutschen Schriftenthums erhält, besser fürs Leben versorgt ist, als der, welcher in zwei Jahren einen einzelnen Theil sehr genau kennen lernt, dabei aber keinen Blick über das Ganze zu thun vermag.

Denn der Zweck des Unterrichtes, wie wir ihn für die Geschichte des Schriftenthums verlangen, kann natürlich nur der sein, den Schülern eine wissenschaftliche Uebersicht über den Entwicklungsgang der Dichtung und Prose bei den verschiedenen Völkern zu geben; nur bei den vorzugsweise wichtigen Puncten ist länger zu verweilen; doch dürften z. B. für Goethe und Schiller etwa vier Stunden genügen, da Manches als bekannt vorausgesetzt, Anderes häuslichem Lesen überlassen werden kann. Ueberhaupt wird dieser Unterricht gewiß, wenn der Lehrer, was hierbei wahrlich nicht schwer ist, ihn angenehm zu machen und die Wißbegierde zu reizen weiß, den Schüler zur weitern Ausbauung des in der Schule aufgeführten Gerüstes durch eigenes Lesen, wozu ihm dort Anleitung gegeben wird, anregen. Wenn aber der Schulunterricht wirklich Anregung und Anleitung zu weiterem Fortarbeiten gibt, und einen sichern Grund, auf dem weiter fortgebaut werden kann, so gibt er nach meiner Ansicht, da es ein Ding der Unmöglichkeit ist, daß er auf irgend einem Gebiete etwas Vollendetes darbiete, vollauf genug, und weit mehr, als

Digitized by Google

wenn er sich bemüht, einen kleinen Theil recht gründlich zu erschöpfen; dadurch werden die Schüler leider nur gar zu oft vom spätern freiwilligen Fortarbeiten auf gewissen Gebieten abgeschreckt; die Lehrer bedenken so oft nicht, daß die Schüler ja nicht alle Sprachforscher u. dgl. werden wollen, daß also ihre sogenannte Gründlichkeit den Schülern gar nichts nützt, sondern ihnen nur schadet; diese Gründlichkeit kann ihren Platz nur erst auf der Hochschule finden, wenn die Schüler sich für ein bestimmtes Fach entschieden haben, welches sie dann freilich zu ergründen sich bestreben müssen.

Wenn wir also den Unterricht in der obersten Classe vorhin einen abschließenden nannten, so ist darunter natürlich nicht zu verstehen, daß den Schülern in demselben so viel geboten werden solle, daß sie sich späterhin nicht mehr mit der Geschichte des Schriftenthums zu beschäftigen brauchen; er soll nicht abschließend sein gegen das Leben, sondern vielmehr für dieses erst recht anregen und namentlich auch zum Verständnisse der großen und zum Theil trefflichen schriftenthumsgeschichtlichen Werke, welche wir besitzen, befähigen; abschließend soll er nur nach unten sein, d. h. er soll gleichsam den Schlußstein bilden für den vorbereitenden lebensgeschichtlichen Unterricht im Schriftenthum, so wie für den Sprachunterricht einer- und den Geschichtsunterricht andererseits, denn zwischen diesen beiden kann er die innigste und willkommenste Vermittlung bilden. Eben darum aber, weil der Unterricht in der Geschichte des Schriftenthums nicht vereinzelt dasteht, sondern in der innigsten Verbindung mit den beiden wichtigsten Gegenständen des höhern Schulunterrichtes, verlangen wir, einen tüchtigen Lehrer vorausgesetzt, nicht mehr Zeit, weil bei gutem Sprach- und Geschichtsunterricht schon viel vorgearbeitet sein muß.

Der Lehrer wird natürlich geschichtlich zu Werke gehen und mit dem griechischen Schriftenthum beginnen, an welches sich das römische anschließen wird. Auf Gelehrtenschulen hat der Lehrer hier einen sehr großen Vorsprung; er darf voraussetzen, daß viele der bedeutendsten Schriftsteller den Schülern schon durch eigenes Lesen und durch vom Lehrer gegebene Einleitungen bekannt sind; er kann sich also darauf berufen und seinen diese Schriftsteller betreffenden Vortrag als eine Wiederholung für die Schüler betrachten, denen nun auch die Stellung der einzelnen Schriftsteller, da sie dieselbe nun im ganzen Zusammenhange erblicken, klarer werden wird. Der Lehrer braucht also nur bei den in der Schule nicht gelesenen, wichtigern Schriftstellern Proben in deutscher Uebersetzung zu geben, damit dadurch die im Sprachunterricht gebliebenen Lücken ausgefüllt werden. So wird dem Lehrer, um eine vollständige

Digitized by Google

Ueberſicht über die beiden Schriftenthümer zu geben, ein halbes Jahr ſo vollkommen genügen (denn die freilich viel Zeit raubende Angabe aller einzelnen Handſchriften, Ausgaben, Erläuterungsſchriften ꝛc. der einzelnen Schriftſteller iſt für den Schulunterricht durchaus unzweckmäßig), daß vielleicht ſogar noch das italiſche Schriftenthum im erſten halben Jahre Platz finden kann.

Das zweite Halbjahr wird den romaniſchen Schriftenthümern gewidmet; zuerſt dem italiſchen, wenn dieſes nicht ſchon im erſten Halbjahr durchgenommen worden iſt; dann folgt das Franzöſiſche (Süd- und Nordfranzöſiſch), für welches der franzöſiſche Sprachunterricht ſchon bedeutend vorgearbeitet haben muß, dann das Spaniſche (welche Schande, daß ſogenannte Gebildete kaum wiſſen, daß es außer etwa Cervantes, Lope de Vega und Calderon noch einen berühmten ſpaniſchen Schriftſteller gibt!) und als Anhang das Portugieſiſche. Natürlich ſind von allen wichtigſten Dichtern Proben in deutſchen Ueberſetzungen zu geben.

Das dritte Halbjahr wird ganz dem deutſchen Schriftenthum gewidmet. Hier iſt theils durch den frühern deutſchen Unterricht vorgearbeitet, theils durch den bisherigen Schriftenthumsunterricht; z. B. die Erhebung der ritterlichen, höfiſchen Dichtung wird beſſer verſtanden, nachdem die ſüdfranzöſiſche Dichtung vorher durchgenommen iſt; beim Stoffe der höfiſchen erzählenden Dichtung iſt ein kürzerer Aufenthalt dadurch möglich geworden, daß die Entſtehung und der Umfang der Sagenkreiſe ſchon beim nordfranzöſiſchen Schriftenthum beſprochen iſt. Luthers Stellung zum Schriftenthum iſt großentheils ſchon durch den Geſchichtsunterricht bekannt; das Hervortreten der gelehrten Dichtung im ſechszehnten Jahrhundert wird klarer, da dieſelbe Erſcheinung ſchon bei den Italienern und Spaniern, ſo wie bei den Franzoſen erklärt iſt, deren ſpäteres geiſtiges Uebergewicht gleichfalls ſchon früher beſprochen iſt; eben ſo findet die dichteriſche dürre Geſchmackloſigkeit des ſiebzehnten Jahrhunderts ihre Vergleichungspuncte und ihren Grund im italiſchen und ſpaniſchen Schriftenthum, ſo wie wiederum allenthalben in der zweiten Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts aus den Dichterfehden ein neuer Aufſchwung der Dichtung hervorgeht. Schon die nun mögliche fortwährende Vergleichung mit andern Schriftenthümern hält einerſeits dieſe im Gedächtniß feſt und macht andererſeits das deutſche Schriftenthum klarer und verſtändlicher.

Für das vierte und letzte Halbjahr bleiben nun die übrigen deutſchen Schriftenthümer übrig: die Niederdeutſchen (Plattdeutſch, Flamändiſch, Holländiſch, Engliſch) und die Nordiſchen (Norwegiſch, Isländiſch, Däniſch, Schwediſch). Natürlich wird das engliſche Schriftenthum am ausführlichſten, die andern nur kurz beſprochen. Wird an der betreffenden

Digitized by Google

Schule englisch gelehrt, so muß auch schon hier vorgearbeitet sein. In diesem Halbjahr dürfte wohl noch Zeit übrig bleiben, um über das ganze durchwanderte Gebiet der Schriftenthumsgeschichte einen wiederholenden, zusammen fassenden Rückblick zu thun.

Fehlt es aber an einem Lehrer, welcher in der Zeit, die dem Unterricht in der Geschichte des Schriftenthums eingeräumt ist, den ganzen von uns bezeichneten Stoff überwältigen kann, so dringen wir wenigstens darauf, daß die einzelnen Sprachlehrer der obersten Classe (der griechische, lateinische, deutsche, französische, englische) jeder in seinen Stunden einen kurzen Abriß des betreffenden Schriftenthums gebe. Allerdings hat dieß große Nachtheile, indem an eine Gleichmäßigkeit und Uebereinstimmung des Unterrichtes nicht zu denken ist, und indem dabei mehr Zeit mit geringerem Gewinne verwendet wird, als auf die von uns angegebene Weise; allein es ist doch immer besser etwas als nichts; ja es ist unverzeihlich, Unterricht in einer fremden Sprache zu ertheilen, ohne zugleich den Schülern, die doch die Sprache zunächst nur als Mittel zum Zwecke betrachten, zu sagen, was sie in der Sprache Geschriebenes zu finden haben.

Fragen wir nun noch nach der Anordnung, in welcher jedes einzelne Schriftenthum gelehrt werden solle, so möchte ich eine Eintheilung in Zeiträume (und zwar in möglichst wenige) nur bei den am Bedeutendsten hervortretenden und uns am Nächsten berührenden, dem Französischen, Deutschen und Englischen, gelten lassen; denn wir würden unbedingt die Anordnung nach den einzelnen Hauptgattungen vorherrschen und diese nicht gern durch zu viele Zeiteintheilungen zerreißen lassen. Zuerst also wird die Dichtung besprochen und zwar zunächst die erzählende; da diese als die äußerlichste Gattung der Dichtung auch am Meisten von äußern Umständen und Veranlassungen abhängig, und namentlich in ihrer Hauptart, dem volksthümlichen Heldengedichte, an bestimmte Zeiten gebunden ist, so ist hier mehr ein äußeres Nebeneinanderstellen als ein Auseinanderentwickeln thunlich. Dagegen knüpft sich die geistige Entwickelung eines Volkes vorzugsweise an die aus dem Innersten hervorgehende und nie ausgehende Gefühlsdichtung, und nächstdem an die Schauspieldichtung; daher ist hier eine wirklich innere Geschichte weit eher möglich, als bei der erzählenden Dichtung mit ihren vielen Unterarten. Auf die Dichtung folgt dann die Prose in ihren drei Hauptgattungen, der erzählenden und geschichtlichen, der betrachtenden und wissenschaftlichen, und der rednerischen und redekünstlerischen, die jedoch mit verhältnißmäßig viel kürzerer Besprechung sich begnügen können, da bei dem größten Theile der hieher gehörigen Werke der eigentliche Werth nicht sowohl in der künstlerischen Form wie in dem wissenschaftlichen

Digitized by Google

Inhalte liegt, dieſer aber auf der Schule unmöglich zergliedert werden kann; der Unterricht kann ſich alſo nur ganz im Allgemeinen halten.

Endlich drängt ſich noch die Frage auf, **auf welchen Schulanſtalten Geſchichte des Schriftenthums in dem von uns angegebenen Umfange zu lehren ſei**; wir antworten darauf unbedenklich: auf allen höhern Lehranſtalten, d. h. auf allen, welche ſich über den Standpunct der Volksſchule erheben, auf allen, wo allgemeine Geſchichte und wenigſtens eine fremde Sprache gelehrt wird. Natürlich wird der Unterricht nach den verſchiedenen Bedürfniſſen und Richtungen der Schulanſtalten etwas verſchieden einzurichten ſein. Das deutſche Schriftenthum muß überall am bedeutendſten hervortreten; auf Bürger- und Mädchenſchulen kann das ältere deutſche Schriftenthum etwas kürzer und dafür das neuſte etwas ausführlicher beſprochen werden; außerdem werden allemal die Schriftenthümer der Völker am meiſten hervorzuheben ſein, deren Sprachen gerade auf der betreffenden Schule gelehrt werden; auf der Gelehrtenſchule iſt alſo mehr Zeit auf das griechiſche und römiſche Schriftenthum zu verwenden, als auf Bürger- und Mädchenſchulen (dort wird die innere Entwickelung ausführlicher beſprochen, hier wird mehr geleſen), wogegen hier vielleicht das Engliſche und Italiſche mehr hervortreten mag. Auf Mädchenſchulen muß die Dichtung bei weitem überwiegen, während auf andern Schulen auch die Proſe nicht zu kurz abzufertigen iſt. Denn auch auf Mädchenſchulen halten wir den Unterricht in den genannten Schriftenthümern für durchaus nothwendig, nicht bloß deßwegen, damit nicht mehr ſolche Fälle vorkommen, wie der, wo eine zu den Gebildeten gerechnete Frau aus dem Bürgerſtande zu ihrem Manne geſagt hat: „ich habe immer ſo viel Rühmens von dem Shakſpeare gehört, ich dächte, wir ließen uns einmal ein Fäßchen ſolches Bier kommen", ſondern deßwegen, weil die Mädchen einerſeits für dieſen Unterricht ſehr empfänglich ſind und in demſelben die ſchönſten Mittel zu ihrer Veredlung finden, und andererſeits desſelben ſehr bedürfen, da ſie doch ſehr häufig, theils zu eigener Befriedigung, theils um ſich zu Erzieherinnen und Lehrerinnen auszubilden, außer dem Franzöſiſchen noch eine Sprache (Engliſch oder Italiſch) lernen und mit dieſer Sprachkenntniß doch auch nothwendig Kenntniß der betreffenden Schriftenthümer zu verbinden iſt. Ueberdieß ſind ja auch vorzugsweiſe die Frauen dazu berufen, das oft genug nüchterne Alltagsleben der Männer zu verſchönern und zu verklären. Das eigenthümlich Dichteriſch-Gemüthliche eines Frauenherzens wird aber vorzüglich durch Bekanntſchaft mit den Meiſterwerken der vaterländiſchen und der fremden Dichtung genährt und befruchtet.

Digitized by Google

Ich weiß recht wohl, wie schwer es fällt, vom hergebrachten Lehrgange abzugehen und etwas Neues einzuführen, indessen wenn ein neuer Gegenstand mit so wenigen Ansprüchen auftritt, daß er, wie hier, auch nicht eine besondere Stunde verlangt, so ist es doch wohl der Mühe werth, einmal einen Versuch zu wagen, und ich bin überzeugt, daß, wo einmal von einem des Gegenstandes mächtigen Lehrer ein Versuch gemacht worden ist, der Vorzug des von uns vorgeschlagenen Unterrichtes vor dem bisherigen, auf das deutsche Schriftenthum beschränkten in die Augen springen wird. Als Leitfaden für diesen Unterricht dürfte kein anderes Buch vorhanden sein, als mein, nach den oben angedeuteten Grundsätzen bearbeiteter Grundriß der Geschichte des Schriftenthums der Griechen und Römer und der romanischen und germanischen Völker, Halle, C. A. Schwetschke und Sohn, 1846 (XXXIV und 446 S. 8°. Preis 1½ Rthlr.). Möchte dieses Buch für den besprochenen Unterricht passend befunden werden und Veranlassung geben, daß meine Vorschläge hier und da thatsächlich geprüft würden!

Dessau. August Fuchs.

Digitized by Google

Turnen in der höheren Bürgerschule.

Von W. Langbein in Stettin.

Ob es mit dem Turnen vorwärts geht und gelingt, wer kann das wissen? Vielleicht Niemand. Die begeisterten Einweihungsreden, mit denen man neue Turnplätze eröffnet, geben gewiß noch keine Garantie für das Gedeihen der Sache. Die Begeisterung, die da laut wird, ist nicht die der Schüler und überträgt sich nicht auf diese; und wenn das selbst geschähe, so überdauert sie wohl kaum den ersten Tag oder die erste Woche. Wenn dann auf die Länge Ausdauer und Hingebung verlangt werden, so müssen diese aus anderem Stoffe sich nähren, als aus den Beobachtungen, Erfahrungen, Erwägungen der Lehrer, um derentwillen diese das Turnen für ein Heil der Jugend angesehen haben; so bedürfen sie noch anderer Hülfen und Stützen, als bloß der Ermunterung und der Theilnahme von Seiten der Lehrer, die den Schülern immer nur als ein gelinder Zwang oder eine moralische Nöthigung erscheinen werden. Die Begeisterung flackert auf und erlischt; ihr tödtlicher Feind ist die Lust des Augenblicks, die Laune, die gerade hier, wo nur Spiel mit Spiel, eine Art Ergötzlichkeit mit einer andern in Collision zu kommen scheinen, gewiß das Turnen hintenan stehen läßt hinter dem momentanen Einfall und Belieben, dessen Befriedigung, einmal über dem Turnen versäumt, wohl gar unmöglich werden könnte. Das Turnen kommt dem Knaben regelmäßig auf die Stunde wieder. Wie unersetzlich erscheint dagegen die Versagung eines Muthwillens, eines Spiels, einer Unterhaltung, die ihm gerade da einfallen, wo er turnen soll! Mit Gewalt durchzugreifen ist oft gefährlich, oft geradezu unthunlich. Die Schule hat schon genug Zwang und Gewalt nöthig, und wenn sie auch als die sittliche, über dem Knaben stehende erziehende Macht über seine Lust Herr zu werden bedacht sein muß, so muß sie doch eben so sehr bedacht sein, ihrer Macht das äußerliche Wesen zu nehmen und die Selbstbestimmung des Schülers als ihr letztes und höchstes Ziel, als die Endaufgabe für sein Wollen und ihre Thätigkeit hinzustellen. Die große und schwierige Aufgabe, die sie auch hier hat, ist die: *das Turnen zu der eigenen Angelegenheit der Schüler zu machen.*

Diese Aufgabe war nur ein Theil der allgemeineren und größeren, dem Schüler in der Schule das Feld zu einer praktischen Thätigkeit zu gewähren, das künftige Leben des Schülers in der Schule vorzubilden, ihm einen Boden zu bieten, auf dem er pflanzen und bauen, warten und ernten könnte, wo er mannigfaltigen Bedingungen und Verhältnissen

Digitized by Google

Rechnung tragen und nachgehen, hier abwägen und da ausgleichen müsse; wo es gälte, nach dem Gedanken eine gegebene, oft spröde Wirklichkeit zu gestalten, und in vorliegenden realen Zuständen den Gedanken auszuspüren, wo er menschliche Kräfte und menschlichen Willen für seine Zwecke so zu benutzen hätte, daß sie in ihrem Dienste noch frei blieben und sich somit befriedigt fühlten; wo er sich dem Ganzen zu fügen, sich hinzugeben lernen könnte, und aus seiner Unterordnung, aus seinem Sichselbstaufgeben an ein Allgemeines sich selbst recht und voll zu gewinnen. Dem künftigen Bürger gilt es ein Feld zu gewähren, wo ihm Bürgertugend und Bürgersinn, praktischer Sinn und Tüchtigkeit des Thuns und Ernst der Gesinnung und Tüchtigkeit im Kleinen nicht aus Büchern, sondern in voller, miterlebter Wirklichkeit vor die Augen treten könnte, wo ihm nicht bloß ein Verständniß derselben als logische Aufgabe in lateinischen oder deutschen Stunden, sondern eine Bethätigung derselben als sittliche Aufgabe an seinen Willen in jedem Augenblick abverlangt werden könnte. Wir wollten ferner die Schüler ihre eigenen Angelegenheiten und Verhältnisse ordnen und gestalten lassen, damit sie im kleinsten und engsten Kreise erst heimisch würden, damit sie nicht jetzt schon und auch in Zukunft nicht das Nächstliegende, was sie mit ihrer Einsicht und ihren Kräften eben noch bewältigen könnten, zu überspringen und zu verschmähen sich gewöhnten; damit sie den Segen erlebten, daß sie, im nächsten und engsten Kreise ihren Blick und ihre Befähigung erweiternd, sich für weitere und größere Kreise tüchtig machten. Wir wollten sie gewöhnen, daß sie im engsten und nächsten Kreise die realen Anschauungen und Lebenserfahrungen gewännen, die, wenn sie dann in eine erweiterte Thätigkeit berufen werden, ein soliderer und zuverlässigerer Boden des Urtheils und der Einsicht werden, als abstracte und allgemeine, schon als fertige Gedanken überlieferte Theorieen, die dem hohl und leer und ewig unfruchtbar sind, der sie nicht aus der Fülle der concreten Anschauung hergenommen hat. So wollten wir sie für das bürgerliche und politische Leben reif und fähig machen, nicht durch eine fingirte, sondern durch eine wirkliche, aus ihren eigenen Lebensverhältnissen entspringende, auf diese zurückwirkende und für sie fruchtbare Praxis.

Wenn ich nun im Folgenden einfach darstelle, wie wir das Turnen im Fundament angelegt haben, und dabei auf andere Einrichtungen und Veranstaltungen der Schule mit eingehen werde, so denke ich im Vorangehenden das Band gezeigt zu haben, wodurch diese mit jenem äußerlich wie innerlich zusammenhängen. Ich muß mich, was das Turnen speciell angeht, berufen auf einen Artikel im Augustheft 1845 dieser Blätter, in dem die Grundlagen der bald darnach bei uns ins Leben getretenen

Digitized by Google

Organisation des Turnens dargestellt sind. Daß wir in diesen drei Jahren das Turnen bei uns haben nach allen Seiten hin gedeihen, gelingen und fruchtbar werden sehen, gibt mir eine Gewähr dafür, daß wir damals die Sache recht angesehen und recht angegriffen haben. In Bezug auf die Stellung des Turnens zu der Gesammtaufgabe der höhern Bürgerschule dagegen verweise ich auf das vor Kurzem erschienene Werk Scheiberts: Das Wesen und die Stellung der höhern Bürgerschule*, wo §. 82 und §. 83 das, was erstrebt werden soll, um in der Schule ein staatliches und Volksleben darzustellen, ausführlich erörtert ist. Daß ich, nachdem Scheibert über das Turnen in der höhern Bürgerschule überhaupt geschrieben, jetzt noch über dasselbe, wie es sich an unserer Schule im Besondern gestaltet hat, schreibe, dazu bestimmt mich zweierlei. Einmal der Wunsch, auf sein Werk aufmerksam zu machen. Dann aber auch würde ich meine Worte noch für gerechtfertigt halten, auch wenn ich die Scheibert'sche Entwickelung als bekannt voraussetzte, da es mir von Bedeutung zu sein scheint, zu zeigen, wie sehr seine Gedanken, Pläne und Vorschläge auf dem Boden der Wirklichkeit gereift sind, und zugleich zu zeigen, wie sie wieder aus dem Gedanken her in die Wirklichkeit übergesetzt werden können. Der Abschnitt des Buches: Schulleben genannt, enthält einen so reichen Stoff, daß unmöglich an einer Schule zu einer Zeit alles dort Dargebotene ausführbar sein wird. Die Schulen, die darauf eingehen wollen, ein solches Leben der Schüler in der Welt der Schule und für die Schule zu entzünden, werden sich nach Ort und Zeit und Kräften die Aufgabe theilen müssen. Darum aber kommt es darauf an, die gewonnenen Resultate und Erfahrungen mitzutheilen, das Erreichbare und Erreichte darzustellen, zu Nutz und Lehre. So würden für das hier vorliegende Gebiet sehr willkommen sein aus der Schweiz her bis ins Einzelne gehende Darstellungen der dortigen militärischen Organisation der Schulen, worauf wir schon vor einigen Jahren in diesen Blättern durch eine Mittheilung über ein Schülermanöver besonders aufmerksam gemacht sind. Die Umgestaltung des Heerwesens in Deutschland läßt hierauf noch besonders das Augenmerk richten.

Unsere Anstalt hat über 400 Schüler, die in runder Zahl so vertheilt sind: I 20, II^{a} 30, II^{b} 50, III 100, IV 100, V 80, VI 50. III, IV, V bestehen aus 2 Parallelcötus. Das Alter in VI ist 9—10 Jahre, in I 16—19 Jahre. Es bestehen 2 Gesangchöre, der 4stimmige mit den Männerstimmen aus den Schülern der 3 obern Classen, der

* Berlin, Reimer 1848.

Digitized by Google

3stimmige, nur Knabenstimmen enthaltend, aus den Schülern der vierten Classe. An diese Gesangseintheilung sollte sich die Turneintheilung anschließen. Es wurden also 3 Bataillone gemacht; das erste enthielt den großen Chor, die wenigen übrigen Schüler der obern Classen und einen Cötus von IV; das zweite den kleinen Chor (also III) und den andern Cötus von IV; das dritte die beiden Cötus von V und VI. Jedes Bataillon enthält 6 Züge, jeder Zug bestand aus 2 Sectionen (beim Turnen aus 2 Riegen). Es turnten als 36 Riegen zugleich. Je voller man den Turnplatz haben kann, desto erfreulicher wird das Turnen. Jeder Zug hat 1 Zugführer, 2 Vorturner und im 1. und 2. Bataillon 2 Unteroffiziere, die wo möglich nicht die Vorturner selbst sind. Je mehreren man einen besondern Dienst anweisen kann, desto mehr interessirt man noch persönlich an dem Gelingen. Der Zug enthielt 20—24 Schüler. Es bestanden außer den Schulchorstunden im ersten Bataillon noch 2 Quartette, eines für gemischte Stimmen und eines für Männerstimmen, die von Lehrern geleitet wurden; die beiden ersteren waren im ersten und zweiten Zuge zusammengestellt; ebenso im zweiten Bataillon 2 Terzettvereine, die im ersten und zweiten Zuge zusammenstanden. Das gab wieder besondere Aemter für Aufbewahren und Besorgen der Noten. Eine Zahl von 10—12 Hülfsvorturnern waren keiner besondern Riege zugetheilt, sondern wurden nach Bedürfniß verwandt. Die Verpflichtung zur Theilnahme ist allgemein, doch sollen Wünsche der Eltern um Dispensation erfüllt werden; es sind im Sommer nicht über 15 Dispensationen gefordert worden. Die Turnzeit ist Dienstag und Sonnabend Abends; zum Mittwoch werden in der ganzen Schule keine Aufgaben aufgegeben. Jeder Zugführer und Vorturner hat die Turnordnung für den ganzen Sommer. Ich will sie hier angeben, weil nach ihr übersichtlich eine große Zahl Riegen beschäftigt werden kann und weil ja auch Lectionspläne in diesen Blättern mitgetheilt werden.

Digitized by Google

Erstes und zweites Bataillon:

Tag.	Zug.					
	I	II	III	IV	V	VI
1	1 12	2 11	3 10	4 9	5 8	6 7
2	2 11				6 7	1 12
3	3 10			6 7		2 11
4	4 9		6a 7			3 10
5		6a 7				4 9
6	6a 7					5 8
7	13		14		15	

1. Frei hoch. 2. Frei weit. 3. Stab hoch. 4. Stab weit. 5. Bock. 6a. Schwingen. 6. Sturmſpringen. 7. Barren. 8. Schweben, ziehen. 9. Reck. 10. Klettern. 11. Ger. 12. Ringen ꝛc. 13. Wett- ꝛc. Lauf. 14. Schlängel- ꝛc. Lauf. 15. Reigen, Gelenkübungen.

In der erſten halben Stunde gilt die obere Zahl für das erſte, die untere für das zweite Bataillon; in der zweiten halben Stunde umgekehrt. Die Tafel für das dritte Bataillon iſt ähnlich, doch fallen die Uebungen 3, 4, 6a, 11, 12 fort.

Das erſte und zweite Bataillon exercirt *, der ſiebente Turntag wurde deßhalb für militäriſche Uebungen beider offen gelaſſen. ** Späterhin erſchien es angemeſſen, die Quartaner vom gemeinſchaftlichen Exerciren mit den obern Claſſen auszuſchließen. Es waren unter ihnen zu viele kleine Kerle, die nicht Schritt halten konnten, und die größeren verdarben es aus anderem Grunde; ſie ſtörten und fügten ſich nicht willig genug unter ihre Mitſchüler; ſie waren eben in dem Alter des Spielverderbens und des Spielverlaufens, und noch nicht anſtändig genug, ſich in ein Ganzes ſchicken zu wollen, auch nicht beherrſcht durch eine überlegene Macht in ihrem nächſten Kreiſe, da ſie in IV eben die älteſten waren, während den ihnen gleichſtehenden in III die Geſinnung der Mehrzahl der Claſſe einen Zaum anlegte. Die Eintheilung änderte ſich darnach ſo, daß aus den Schülern bis III das erſte Bataillon in

* Wie wäre es, wenn die Gymnaſien, die exerciren laſſen, das Heerweſen der alten Griechen oder Macedonier und Römer dadurch lebendig zu machen verſuchten?

** Ueber das Exerciren vergleiche Scheibert §. 82. Von Litzen, Fangſchnüren ꝛc. (Jahns Turnkunſt, neue Ausgabe) iſt allerdings keine Rede.

Digitized by Google

7 Zügen gebildet wurde, welches allein regelmäßig exercirte. Der achte Zug des Bataillons wurde, wenn im Ganzen exercirt werden sollte, aus den Zugführern und Vorturnern des zweiten und dritten Bataillons, so wie aus den Hülfsvorturnern gebildet. Das zweite und dritte Bataillon in je 5 Zügen wurden dann ebenso, wie sonst das erste und zweite Bataillon, mit einander verbunden. Die Schüler aus IV, die exerciren mochten, hatten dazu Raum in der Turnkür. Es kamen dazu viele, die, wenn sie gemußt hätten, wohl unwillig genug gewesen wären. Dieses „fliegende Corps" machte dann cavalleriemäßige Evolutionen und trug dadurch erfreulich dazu bei, vorgenommene Uebungen im Felddienst und Manöver mannigfaltiger zu machen.

Die Tafel für das erste Bataillon ist nun:

Tag.	Zug.						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
1	1 12	2 11	3 10	4 9	5 8	6 7	×
2	2 11	3 10	4 9	5 8	6 7	×	1 12
3	3 10	4 9	5 8	6 7	×	1 12	2 11
4	4 9	5 8	6 7	×	1 12	2 11	3 10
5	5 8	6 7	×	1 12	2 11	3 10	4 9
6	6 7	×	1 12	2 11	3 10	4 9	5 8
7	×	1 12	2 11	3 10	4 9	5 8	6 7

1. Frei hoch. 2. Frei weit. 3. Stab hoch. 4. Stab weit. 5. Schwingen. 6. Bock, Sturmspringen. 7. Barren. 8. Schweben, ziehen. 9. Reck. 10. Klettern. 11. Ger. 12. Ringen, Seil-, Stab-, Lauf-, Gelenkübungen. × Wache.

Zweites und drittes Bataillon.

Tag.	Zug.				
	I	II	III	IV	V
1	1 10	2 9	3 8	4 7	5 6
2	2 9	3 8			1 10
3	3 8				2 9
4	4 7				3 8
5	5 6				4 7

1. Frei hoch.
2. Frei weit.
3. Sturmspringen.
4. Bock.
5. Lauf- ꝛc. Uebungen.
6. Klettern.
7. Barren.
8. Reck.
9. Schweben, ziehen.
10. Seil- u. Stabübungen.

Digitized by Google

Drei Schüler sind Hornisten und blasen die Signale, drei sind Trommelschläger.

Sonnabends gehen die, welche nicht exerciren, eine Stunde vor den andern nach dem Turnplatz, haben geturnt, wenn diese kommen und spielen, während diese zuerst eine Stunde exerciren; darnach turnen letztere eine Stunde und haben darnach Turnfür oder Spiel. Dienstags gehen alle zusammen, das erste Bataillon exercirt, während das zweite und dritte turnt, dann folgt für das zweite und dritte Bataillon Spiel (nach Gefallen exerciren manche Züge) für das erste Turnen und Turnfür oder Spiel. Der Turnplatz liegt 15—20 Minuten vom Stadtthore ab, ist geräumig und schattig. Die Entfernung wurde früher groß, ja für zu groß gehalten; seit die Schüler den Weg gemeinsam machen, ist diese Klage verstummt. Die Schüler sammeln sich dicht am Thor auf dem Militärexercirplatz; auf das Signal mit dem Horn wird angetreten, der Zug, der die Wache hat, geht vorauf, um die Geräthe zum Turnen und die Gere zum Exerciren aus dem Schuppen zu bringen. Die Gere der Zugführer, der Unteroffiziere und der Wache sind mit verschiedenfarbigen kleinen Fähnchen ausgezeichnet. Vor wenigen Wochen erhielten wir 50 alte französische Gewehre; 80 Pionniergewehre waren uns dazu versprochen; aber dieser von uns seit Jahren gehegte und schon früher einmal der Erfüllung nahe gebrachte Wunsch wurde uns im ungünstigsten Moment erfüllt; die Eifersucht der Bürgerwehr und das Drängen der Gesellen nach Waffen zwangen uns, die Gewehre vorläufig bei Seite zu legen. Doch hat das unsern Schülern ihre Gere nicht verleidet. — Die Wache stellt sofort ihre Posten aus am Eingang an einer den Platz auf einer Seite begrenzenden Obstbaumallee, an dem Platz, wo die Kleider aufbewahrt werden. Diese Posten werden regelmäßig abgelöst; auch ich bekomme von der Wache eine Ordonnanz. Indeß kommen die Züge an, die in Ordnung, und zwar die kleinen voran, gegangen sind. Das erste Bataillon empfängt durch die Unteroffiziere die Gere und tritt zusammen, um ein allgemeines Lied zu singen; an dem betheiligen sich die Kleinen entweder, oder sie gehen auch gleich an ihre Uebungsplätze. Die Züge des ersten Bataillons exerciren sectionsweise, tiefer in den Sommer hinein zugweise. Nach der ersten halben Stunde erfolgt das Signal Halt! worauf alle Züge sofort wieder zusammentreten und bis aufs zweite Signal: Uebung wechseln! stille stehen, dann aber geordnet nach der Stelle der zweiten Uebung marschiren. Dieser Moment der Ruhe und Sammlung ist nöthig, um der Knaben durch alle Aufregung hindurch Herr bleiben zu können. Die Züge, welche exerciren, thun dieß nun zugweise, späterhin zu zwei oder drei Zügen oder auch zum ganzen Bataillon zu-

Digitized by Google

ſammengeſtellt. So lange zwei Bataillone exercirten, konnten natürlich auch beide zuſammen, jedes von einem Schüler im Beſondern befehligt, exerciren; auch wurden ſie in 4 Compagnieen formirt und ein paar mal förmliche kleine Manöver ausgeführt. Nach dem neuen Signal: Halt! und erſtes Bataillon Sammeln! tritt das Bataillon zuſammen und dieſe Aufſtellung wird benutzt, um den großen Chor oder einzelne Quartette herauszuziehen, welche vierſtimmig ſingen. Darauf wird geturnt, wobei der Wechſel der Uebung in derſelben Weiſe wie oben geſchieht. Nach Beendigung des Turnens wird geblaſen: das Ganze ſammeln! Alles, was noch auf dem Turnplatz iſt, außer der Wache (die Kleinen haben Erlaubniß, vom Spiel nach Hauſe zu gehen) ſammelt ſich und es tritt nun Geſang, Spiel und Turnfür ein. Der Schluß wird bezeichnet durch den Zapfenſtreich, den die Horniſten blaſen und die Tambours ſchlagen, indem ſie mit einem Theil der Wache über den Turnplatz marſchiren. Die nun noch auf dem Turnplatze ſind, gehen ungebunden zuſammen nach Hauſe. Canons und Schnurren und Turnlieder werden geſungen, ſo daß der Heimweg das erquickliche Bild jugendlichen Frohſinns und unſchuldiger, heiterer Freude darbietet. Die Wache bringt die Geräthe in Ordnung, ſucht den ganzen Platz noch einmal ab, und folgt dann den übrigen. Das Inſtitut der Wache hat außer ihrer Verwendung bei den Turngeräthen noch den Zweck, ein Mittel zur Disciplin zu ſein, welche die Schüler auf dem Platz allein handhaben ſollen. Der Vorturner hat über ſeine Riege, der Zugführer über ſeinen Zug zu wachen. Sie ſollen ſich ſo ſelten wie möglich an uns um Hülfe wenden; unnütze Buben, Störenfriede, muthwillige und böswillige Knaben giebt es immer; können ſie einen ſolchen nicht bändigen, verderbt er ihnen ihren Zug, ſo müſſen ſie ihn entfernen können, und können ihn durch ein paar Mann von der Wache abholen und in Gewahrſam bringen laſſen. Es darf natürlich mit dieſem Mittel nur ſparſam umgegangen werden, weil ſich ſonſt leicht auf der Wache eine Geſellſchaft zuſammen findet, die, wie ſie auf dem Platz läſtig geweſen iſt, es auch dort wird und dem wachehabenden Offizier Noth macht. In der Regel werden die Arreſtanten von dieſem benutzt zum Arbeiten. Die ganze Einrichtung beſteht mit voller Zuſtimmung der Schüler. Daß überhaupt die Ordnung auf dem Turnplatz und das ganze Turnen von ihnen als ihre eigene Sache angeſehen wird, nicht als etwas, was ihnen von uns auferlegt und abverlangt wird, daß ſie ſich für das Gelingen und Gedeihen intereſſiren, ſehe ich daraus, daß Klagen über Mitſchüler ganz unbefangen bei mir angebracht werden, ohne daß es einem einfällt, dieß etwa als ein Anpetzen, und damit als ein an ihren Genoſſen begangenes Unrecht anzuſehen.

Digitized by Google

Diese ganze Verfassung unsers Turnerstaates ist von uns octroyirt. Die Schüler sollen aber an der fernern Entwickelung desselben einen Theil haben, wir wollen sie dieses Feld ihres Schülerlebens selbständig bearbeiten und mit eigener Einsicht und Erfahrung bestellen lassen. Sie sollen ihre Gedanken praktisch verwirklichen, aus der Praxis her zu neuen Gedanken kommen, sollen selbst sinnen und sorgen, Hand anlegen und schöpferisch werden. Dazu ist ein Turnrath eingerichtet worden. Die Zugführer und Abgeordneten der Züge bilden ihn; unter meinem Vorsitz finden die Berathungen statt, zu denen der Zutritt allgemein gestattet ist. Die ganze Einrichtung des Turnens ist, nachdem die Schüler sich in dieselbe eingelebt haben, dem Turnrath unterstellt worden. Nichts geschieht auf dem Platz, was nicht von ihm genehmigt ist; was er beräth und beschließt, wird versucht und ausgeführt. Die Verhandlungen geschehen parlamentarisch, zunächst noch so, daß die Abgeordneten nur mitberathen, die Zugführer allein beschließen; wichtigere Sachen werden von Commissionen bearbeitet; dahin gehörte z. B. die Instruction für die Wache, die Behandlung der Versäumnisse, die Verwendung der Arrestanten, die Einrichtung des Armbrustschießens, Pläne und Entwürfe zu Manövern, Pläne und Entwürfe zu Turnfesten.

An diesen Turnfesten, die in jedem Sommer einmal stattfanden, nahmen Theil alle die Schüler, welche für die heitere Seite des Schullebens etwas Besonderes gethan hatten. Also zuerst die Sänger, welche auf dem Turnplatz im Chor oder Quartett gesungen, alle Zugführer, Vorturner, Unteroffiziere, Tambours, Hornisten, die Abgeordneten aus dem Turnrath; dann alle die, welche bei den Winterfesten thätig gewesen waren. Also die Mitglieder des Instrumentalvereins, die des Gesangvereins, dann die, welche die Programme zu den Abendunterhaltungen geschrieben, und die, welche dieselben mit Randzeichnungen verziert hatten, dazu werden künftig noch die kommen, welche bei Aufführungen von Scenen aus Dramen mitgewirkt haben werden *. Das Fest lehnt sich

* Zu diesen Abendunterhaltungen im Winter wurden die Eltern aller dabei thätigen Schüler eingeladen, und für sie und die von Seiten der Lehrer Eingeladenen waren die Programme bestimmt. Solche Abendunterhaltungen finden gewiß noch an mehreren Schulen statt und könnten gewiß an recht vielen stattfinden. Die dazu verwendbaren Kräfte mehren sich, wenn der Anfang auch nur schwach ist. Hat eine Schule nur erst vier Schüler, die Geige spielen, und giebt denen Gelegenheit, mit ihrer Kunst für ihre Mitschüler eine Freude zu bereiten, so werden es bald mehr werden, die statt des Claviers oder neben ihm noch ein anderes Instrument spielen lernen, und das ist ein großer Gewinn (s. Scheibert, Seite 85 ff.). Es wäre wünschenswerth, daß in den Programmen der Schulen die Programme der Schulfeste, oder auch in diesen Blättern die mit Schülerkräften aufgeführten Instrumentalstücke und dramatischen

Digitized by Google

an eine hier in Pommern allgemein verbreitete und volksthümliche Lustbarkeit, und die Schule erhebt diese dadurch, daß alles Schöne, was sie kennt und anbaut, mit derselben in engste Verbindung gesetzt wird, zu einem reinen und schönen Vergnügen. Zu Pfingsten nämlich giebt es keinen Knaben und keinen Knecht in Stadt und Dorf in der ganzen Gegend, der nicht den letzten Dreier dazu verwendete, mit den nächsten Genossen zusammen eine „Taube" zu kaufen und diese „abzuwerfen". Solche Taube ist nämlich ein hölzerner soi-disant Vogel, der auf eine Stange gesteckt und mit Knütteln stückweise heruntergeworfen wird. Bestimmte Stücke derselben erhalten bestimmte Preise; wer den Rumpf herunterbringt, wird König. Wir setzten als Preise Lieder aus; ließen je 25 Schüler etwa nach einer Taube werfen, und es wurde dem, der den ersten Flügel, die erste Klaue, den ersten Scepter ꝛc. abgeworfen, ein Lied gesungen, wer den ersten Rumpf abwarf, war König, bekam sein Lied und ein gesticktes Band. Der Ort des Festes ist ein Dorf an der Oder, am Fuß bewaldeter Berge. Die Fahrt wird also zu Wasser gemacht, wie das überhaupt hier beliebt ist. Das Quartier bestellen, Besorgen der Boote, von Speise und Trank u. s. w. übernehmen Schüler. Die Kosten der Bewirthung haben bis jetzt immer die Lehrer bestritten, die Bewirthung selbst ihre Frauen, mit Hülfe von Schülern. Den Gang des Festes setzt der Turnrath fest, nachdem wir das erste entworfen hatten, bei dem aber noch nicht alles, was jetzt dazu gezogen werden kann, und was erst später an das Turnen sich angelehnt hatte, zu Gebote stand. Mit dem Taubenabwerfen wird begonnen, dann ein Gang durch die Berge gemacht, wo an den passenden Orten abwechselnde Quartette und Chorgesänge erklingen. Nachdem werden auf dem ersten Platze mehrere Turnspiele gespielt, dann exercirt, dann zu Abend gegessen und zu Wasser zurückgefahren. Gesang zwischen Spiel und Exerciren und während des Essens verschönert in reichem Wechsel das Fest. Wir haben

---

Scenen mitgetheilt würden. Ich habe es leider bis jetzt auch versäumt, mir die Titel der von mir einstudirten Stücke genau zu merken, und kann nur sagen, daß es Quartette und Trios von Haydn (die Weihnachtssymphonie, Echo) Hofmeister, Pleyel ꝛc., Arrangements aus der Schweizerfamilie ꝛc. gewesen sind. Vom Joachimsthal'schen Gymnasium in Berlin würde, wenn dort die Programme aufbewahrt sind, viel dargeboten werden können. Auf eines jedoch muß ich die Lehrer, welche sich der Einübung von Instrumentalmusik unterziehen wollen, aufmerksam machen: daß sie am Einüben, also am Unterrichten, ihre Freude haben müssen, und daß es natürlich schwerer ist, Schülern, als geübten Spielern ein Stück beizubringen, und daß es noch schwerer wird, wenn sie selbst etwa nur Clavier spielen, wie es mir geht, als wenn sie die Instrumente kennen. Doch geht es eben auch, man muß nur dreist anfangen.

Digitized by Google

wohl um 40 verschiedene Stücke eingeübt gehabt. Auf der Hinfahrt gab die militärische Eintheilung die Ordnung für die Boote an, auf der Rückfahrt setzten sich die Quartette und Chöre zusammen. In jedem Boot saßen bei ihnen Lehrer mit ihren Frauen und Freunden. Zu dem letzten Fest hatten die Schüler aus dem Zeichenverein größere Programme entworfen und passend mit symbolischen und landschaftlichen Randzeichnungen verziert, so daß alle künstlerischen Kräfte an dem Feste thätig betheiligt waren. Was sonst noch zu demselben hinzugethan werden kann, darüber verweise ich auf Scheibert §. 83, mache jedoch wiederholt, damit man dort nicht eine Ueberfüllung und Ueberladung und Unfreiheit sehe, auf das aufmerksam, was sich aus Seite 312 ergiebt, daß keineswegs der Gedanke sei, es solle alles, was in dem Abschnitt Schulleben gesagt ist, zu gleicher Zeit und bei allen Schülern und allen Schülergenerationen angebaut werden. Die Jahrgänge sind, wie beim Wein, so in den Schulen verschieden. Im Volksleben lösen sich einander die Gedanken ab, die die Völker erfüllen. Kirche, Schule, Staat und Kunst ꝛc. erfüllen die Seelen nach einander, und je energischer sich das Volksleben nach der einen Seite hin drängt, desto mehr treten zeitweise die andern Seiten zurück, ohne doch, daß sie nun für immer abgethan sind. Unser Volk wird nicht für immer am politischen Ringen und Gestalten zehren. Es meinen freilich manche Freiheitshelden, die Dichtung werde nicht mehr singen von Liebe und Wein und andern schlechten Dingen, nur die Freiheit solle ihr Thema sein. Aber die Freiheit unserer Volkshelden ist zudringlich und intolerant; sie will ihr Joch Allem auflegen, sogar der Kunst. Und so mit Anderm auch. Die Kunst, die Kirche ꝛc. werden ihr Anrecht an die Menschen schon wieder geltend machen. So auch wird nicht eine Schule zu jeder Zeit alles das in den Schülern anbauen, was Scheibert darstellt. Aber wenn viele Schulen, die eine hiermit, die andere damit, zu verschiedenen Zeiten, je nach den Umständen, in Scheiberts Sinne ein Schulleben entzünden würden, dann würde das eben in der Gesammtschule ein Abbild und wiederum den Samen für das reiche, an individuellen Gestalten reiche Leben des Volkes und namentlich des Bürgerstandes geben, dessen Reichthum eben in der Mannigfaltigkeit und ausgeprägten Vollendung der einzelnen Richtungen des Lebens besteht. Eine Schule, die nach allen Richtungen hin bei allen Schülern jede mögliche freie Thätigkeit entzünden wollte, könnte dieß nur durch ungesunde Reizmittel, die eine Unruhe und Hast und Erregtheit in den Schülern hervorrufen würden, aber keine Befriedigung und kein Gefühl des Wohlseins.

Digitized by Google

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Schriften zur Pädagogik.

Das Weſen und die Stellung der höhern Bürgerſchule von C. G. Scheibert, Director der Friedrich-Wilhelms-Schule in Stettin. Berlin, Reimer, 1848. 26 Bogen. 1 Rthlr. 25 Sgr.

Das Buch von Scheibert über die höhere Bürgerſchule iſt in einer ungünſtigen Zeit erſchienen. Alle Welt hat ſo viel mit Zeitungsleſen und in Vereinen und Zuſammenkünften zu thun und Zeit und Kraft zu zerſplittern, und die Sammlung, mit der ein Buch, wie dieſes, geleſen und erwogen ſein will, iſt jetzt ſo ſchwer zu gewinnen oder zu erhalten, daß es leicht nicht die verdiente Beachtung finden könnte. Und doch iſt es ſeit Magers Deutſcher Bürgerſchule das erſte umfaſſende Werk über die höhere Bürgerſchule; ein Werk, in dem ein Verſuch gemacht wird, der höhern Bürgerſchule zum Bewußtſein und Verſtändniß ihrer ſelbſt, ihres Woher und Wohin zu verhelfen. Gegner wird es finden; dazu iſt es viel zu ſehr bis ins Concrete und Individuelle durchgearbeitet. Aber es wird dieſe Gegner auf gleichem Boden mit ſich erwarten und dadurch die Natur der bis jetzt im Bereich der höhern Bürgerſchule geführten Unterſuchungen im Weſentlichen und zum Gewinn für die Sache ändern. Im Princip ſtehen Scheibert und Mager vielleicht einander am nächſten. Sie entwickeln die Natur der höhern Bürgerſchule aus dem Bedürfniß des künftigen Bürgers her, Scheibert aber hat dasſelbe viel eindringlicher und allſeitiger erforſcht und erkannt, und gelangt dadurch auch zu einer viel eigenthümlicheren, vom Verfahren des Gymnaſiums wie der Volksſchule gleich weit abweichenden Praxis. *

Von Herrn Dr. Mager iſt dem Ref. die Anzeige des Buches übertragen. Auf eine Anzeige mit Hervorhebung des Neuen und Bedeutendſten muß ſich letzterer beſchränken, da ſein perſönliches Verhältniß zum Verfaſſer es ihm unpaſſend erſcheinen läßt, zu loben, wo vielleicht erſt Angriffe zu erwarten und abzuwarten ſind, gegen die eine Vertheidigung und Rechtfertigung zu führen ſein wird. Ausführlich aber muß die An-

* Vgl. die Note am Schluß.

Digitized by Google

zeige sein, weil die Debatte über und die weitere Entwickelung der Scheibert'schen Ansichten und Organisationspläne hoffentlich größtentheils in diesen Blättern geführt werden wird, und also auch die Leser, welche das Scheibert'sche Buch selbst nicht kennen, orientirt werden müssen, um was es sich hierbei handelt. Entbehrlich machen können wir freilich das Buch durch die Anzeige nicht.

Das Eigenthümliche und Neue bei Scheibert findet sich nach drei Seiten hin, in der Ableitung des Wesens und in der Begriffsbestimmung der höhern Bürgerschule, in der ihr eigenthümlichen und für sie nothwendigen Methode und Unterrichtsform, in der Lebenssphäre der höhern Bürgerschule, Schulleben genannt. Dem entsprechen die drei ersten Theile des Werkes: 1) die Aufgabe der höhern Bürgerschule bis Seite 71; 2) Schulunterricht bis Seite 247; 3) Schulleben bis Seite 342. Als vierter Theil kommt dazu: Wünsche für die Zukunft bis Seite 410.

I. Der bisherige Begriff von allgemein bildenden Schulen als solchen, in welchen alle diejenigen geistigen Kräfte des Menschen angebaut würden, welche als die allgemeinsten und gleichsam als die Grundfactoren des gesammten geistigen Lebens angesehen werden müssen, ist nicht haltbar. Eine Schule, welche alle geistigen Richtungen anbauen und so eine harmonische Bildung des Geistes erreichen könnte, ist undenkbar; sie würde auch eben Menschen ausbilden, die in der Vorbereitung für alles keine Vorbereitung gewonnen hätten, sie würde keine Factoren des Lebens, sondern unbeschriebene Blätter in die Welt ausstreuen, auf die das Leben erst einen verständlichen und leserlichen Text schriebe. Auch die Gymnasien in Verbindung mit der Universität geben keine allgemeine Bildung, sondern gerade eine so bestimmte und ausgeprägte, daß auf dieser ihrer Ausgeprägtheit eben natürlich die Vorwürfe beruhen, die man der Beamtenwelt mit Recht gemacht hat. Solche allgemein bildenden Schulen ständen eben in Widerspruch mit Religion, Staatsleben und Geschichte. Es kann nicht ein Mensch in sich die ganze Menschheit zur Vollendung bringen, vielmehr hat Gott die Menschen an einander gewiesen und zu einem Leibe gefügt, an dem jeder ein Glied sein soll. Die Aufgabe des Einzelnen ist, alle die zu verstehen und mit Liebe zu umfassen, die im Anbau anderer geistiger Richtungen eine Ergänzung seines beschränkten Geisteslebens bilden. Es bedingen die verschiedenen Stände ein verschiedenes Geistesleben, werden als solche von verschiedenen geistigen Kräften getragen, durch verschiedene gefördert. Es müssen ferner die Völker individuell sein, jedes eine eigene specifische Aufgabe haben und dem entsprechend auch die engern Lebenskreise. Schulen stehen um

Digitized by Google

so höher, nicht, je allgemeiner und farbloser sie sind, sondern je mehr sie Lebenskeime anbauen, welche als die eigentlichen Factoren des Einzel- wie Gesammtlebens auftreten, d. h. je mehr sie Berufsschulen sind. Berufsschulen, nicht Geschäftsschulen. Den Menschen für seinen Beruf bilden heißt nicht, ihn für eine Beschäftigungsart abrichten, sondern ihn beschäftigen, Lebensbeziehungen aus seinem Geschäftskreise her aufzusuchen, die dargebotenen zu ergreifen, die aufgedrungenen richtig zu erfassen und die angeknüpften zu befestigen, sich neue zu schaffen und allen sich hinzugeben. Beruf ist die gesammte Lebenssphäre eines Menschen. Den Mittelpunct desselben bildet das durch seinen äußern oder innern Geschäftskreis begrenzte und bestimmte Verhältniß zum Staat und seinen Mitmenschen, den Flächenraum der Berufssphäre bilden alle die aus diesem Mittelpunct kommenden Strahlen, die den Menschen mit andern Staatsverhältnissen, andern menschlichen Interessen, mit Gott und göttlichen Dingen in Verbindung setzen. Mit jeder neuen Beziehung, welche der einzelne Mensch anknüpft, erweitert er die Grenzen seines Berufs, macht er sein Leben reicher, gibt er sich die Möglichkeit einer weitern Entwickelung.

Aus dieser Auffassung des Berufs, nach der von den verschiedensten Beschäftigungsarten aus sich ein gleichartiges und verwandtes Berufsleben gestalten kann, folgt die Nothwendigkeit neuer Schulen, wenn man neue Berufskreise, und ihnen eigenthümliche, in den Schulen zu übende Geistesrichtungen nachweisen kann. Solche neu gewordene Factoren des Lebens sind aber das Bewußtsein einer Volksindividualität, der Gedanke des Bürgerthums, das Gewicht der Industrie und des Gewerbes. Das Bürgerthum hat die neuen Schulen geschaffen, für dasselbe müssen sie vorbereiten, die Vorbildung gewisser Beamten durch sie kann bei der Untersuchung ihrer Aufgabe nicht maßgebend sein, das Abiturientenreglement hat das Specifische der höhern Bürgerschule nirgends zur Erscheinung kommen lassen; die höhere Bürgerschule ist etwas ganz Anderes geworden, als was das Bürgerthum gewollt hat, denn sie ist construirt von Lehrgegenständen aus, und nicht von dem Lebensboden her, für den sie vorbereiten soll. Um die Aufgabe der höhern Bürgerschule zu gewinnen, ist zuerst der Berufskreis des hier zu betrachtenden Bürgerstandes zu ermitteln. Dazu ist zu betrachten seine gewerbliche, staatliche, sociale und Einzel-Stellung (§. 11). Nach diesen vier Seiten hin hat das Bürgerthum, als in seinem Berufskreise, wirksame Factoren und kann die Schule vorbilden 1) praktischen Sinn, künstlerische Productivität auf dem Gebiet des Gewerbes, Tüchtigkeit im Geschäft, Fähigkeit des Geistes und Herzens, menschliche Kraft und menschliche Zustände zu würdigen,

Digitized by Google

die Befähigung, die realen Zustände einer Zeit aufzufassen. 2) Productivität auf dem realen Gebiet, die Befähigung, die realen Zustände bis auf die Elemente hinab aufzufassen, um durch Combination derselben zu neuen Verbindungen zu gelangen, das Bewußtsein eines Berufes zur thatsächlichen Mitwirkung an der immer reichern Entfaltung der Staatsideen, Gemeinsinn, ein lebendiges Nationalinteresse, die Befähigung zum geistigen Durchdringen der realen Zustände, die Befähigung, einen gegebenen Gedanken auf reale Verhältnisse anzuwenden, ein Interesse für die höchsten Güter des Lebens. 3) Auch für die sociale Stellung ein theilnehmendes Herz für die Menschheit und ein reges Interesse für ihre höchsten Güter; dazu aber auch die Befähigung, die Blüthen der Nationalcultur zu pflücken und zu genießen, die Befähigung, in einen vorliegenden Gedankengang, der allgemein menschliche Interessen ohne Schulsprache darstellt, einzudringen, die geistige Bildungshöhe, welche sich an dem wahrhaft Schönen erfreuen und an der durch die edle Kunst dargestellten Idee erheben kann, Geschmack, Freude an der Tüchtigkeit und Treue im Kleinen. 4) Religion, Sittlichkeit, Liebe zum Vaterland und Herrscherhause, Selbständigkeit im Urtheil, Geschmack, einen Mittelpunct für den Geist in der Erkenntniß des Nationalen, eine in sich abgeschlossene und Befriedigung gewährende Bildung, eine erstarkte Willenskraft. — Es würde unmöglich sein, hier mehr als die Inhaltsanzeige zu geben. Sie genügt auch, um sehen zu lassen, wie tief der Verfasser in das Leben und seine Bedürfnisse hinein geschaut hat. Hervorgehoben aber muß das werden, was der Verfasser meint unter einer in sich abgeschlossenen und Befriedigung gewährenden Bildung; denn er nennt sie selbst den Angelpunct der höhern Bürgerschule und namentlich die Methode der höhern Bürgerschule ruht ganz auf dem Streben nach derselben. Sie besteht darin, daß der Geist geübt und gewöhnt ist, in jeder Verknüpfungsform der Vorstellungen sich den realen Inhalt der Vorstellungen im Geist gegenwärtig zu halten und die Verknüpfungsform als congruent mit und bedingt durch den realen Inhalt der Vorstellungen anzuschauen. Sie kann auf doppeltem Wege gewonnen werden. Entweder man geht immer vom realen Sein aus, und erhebt sich von ihm aus zur Vorstellung und zum Begriff, und befriedigt so das dem Menschen inwohnende geistige Bedürfniß. Das ist der Weg, auf dem die Praktiker zu ihren sog. gesunden Ansichten gekommen sind. Eine Anerkennung wird solcher Bildung nicht versagt, aber sie selbst zieht sich leider vor dem Glanz dialektischer Bildung scheu zurück. Der zweite Weg ist dieser: man stärkt durch Uebungen zunächst die formale Kraft des Gei-

Digitized by Google

ſtes an beliebigen, am beſten an den für den Kindergeiſt ſo gut wie inhaltsloſen Vorſtellungen, und bringt dieſe Erkenntniß über die Formen (logiſche Kategorieen), in denen ſich der Geiſt bewegen muß durch Uebung zum Bewußtſein. Dieß thut das Gymnaſium und erhebt ſich in dieſer Bildungsrichtung bis zur Höhe der Syſtematik, als der weiteſten Form des Geiſtes für ſeine Bewegungen. Dieſe Höhe kann ſie freilich nicht erſteigen, ohne eben Vorſtellungen zum Grunde zu legen und ſo dem Geiſt einen Inhalt zu geben; aber der weſentliche und letzte Zweck iſt nicht dieſer Inhalt, ſondern die geübte Erkenntnißkraft, die geiſtige Beweglichkeit und der wiſſenſchaftliche Sinn: das Gymnaſium gibt formelle Bildung. Das zweite Stadium dieſes Bildungsweges iſt die Univerſität. Auf ihr erarbeitet ſich der Geiſt an den Wiſſenſchaften mit ſeiner formalen Kraft einen realen Inhalt, d. h. er empfängt einen gegebenen Inhalt, welcher mit der geiſtigen Kraft durchdrungen, erſt ein geiſtiger Beſitz wird. Gymnaſium und Univerſität vereint geben erſt eine abgeſchloſſene und befriedigende Bildung.

Nun läßt ſich die Aufgabe der h. B. ermitteln. Die Forderungen des bürgerlichen Lebens ſind auch die Forderungen an die Schulen. Was hier für das bürgerliche Leben als nothwendig ermittelt iſt, iſt aber auch die Forderung des Bürgerthums ſelbſt, man muß es nur richtig verſtehen, was es mit Abweiſung des Alterthums, mit Fordern von Deutſch, Naturkunde ꝛc. eigentlich gewollt hat. Der Bürgerſtand hat nicht Nützlichkeitsſchulen gegründet, ſondern Befähigung für den Beruf hat das Volk gewollt und will es noch, und wenn man meinte, ſie ihm mit Lehrobjecten geben und es mit dieſem Schulwiſſen abſpeiſen zu können, ſo hat man das Volk mißdeutet. Das Bürgerthum will ſo weit kommen, daß es ſelbſtändig im Wollen und Wirken und Urtheilen, gleichwichtig dem wiſſenſchaftlich gebildeten Stande gegenüber ſteht. Ein wichtiges Moment endlich für die Ermittlung der Aufgabe der h. B. iſt die in ihr zu bildende Jugend, die, nach den Ständen, aus denen ſie im Ganzen ihr zukommt, nothwendig die Schule darauf hindrängt, einen weſentlichen Theil ihrer Erziehung ausdrücklich zu übernehmen, den Sinn für ernſte Anſtrengung zu wecken, die Willenskraft zu ſtärken, die Genußſucht zu bekämpfen, den Sinn für edle Freuden zu beleben, edle Motive für das Thun zu erregen.

Das Specifiſche der h. B. findet ſich nun auf dem intellectuellen und dem ethiſchen Gebiet, auf erſterem in der Forderung der Befähigung die realen Zuſtände aufzufaſſen und aus ihnen her zum Gedanken zu kommen, wodurch die eigenthümliche Methode, die naturhiſtoriſche, für allen Unterricht in der h. B. bedingt wird; in der Forderung einer

Digitized by Google

abgeschlossenen Bildung, die das Ziel der Schule dahin bestimmt, daß formale Kraft und realer Inhalt in vollständigem Gleichgewicht stehen sollen, daß die h. B. also Gymnasium und Universität zugleich in kleinerem Kreise darzustellen hat; endlich in der Forderung des Nationalen, was, wie dem Gymnasium das classische Alterthum, so der h. B. den Mittelpunct des geistigen Lebens bilden soll. Die specifischen Forderungen für die h. B. auf dem ethischen Gebiet, Religiosität und kirchlicher Sinn, Tüchtigkeit und Treue im Kleinen, Gemeinsinn, praktischer Sinn, angeübter Geschmack, kräftiger Wille, diese alle bedingen eine Praxis in der Schule, ein eigenthümliches Schulleben, in dem möglichst getreu alle im bürgerlichen Leben geltenden Factoren zur Uebung und Geltung kommen können. Dieses Schulleben ist dann selber ein Theil des Realen, aus dem sich der Geist Gedanken zu erarbeiten hat, es wird das Reale, in welches der Gedanke hineingearbeitet wird.

II. Die h. B. hat weder für ein Geschäftsleben, noch für eine wissenschaftliche Befähigung vorzubereiten. Wenn nun die h. B. diese beiden Bestimmungsgründe für die Wahl des Lehrstoffes bisher hat gelten lassen, so muß das bisherige Unterrichtsmaterial der h. B. ganz in Frage gestellt werden. Aus den wahren Bestimmungsgründen ergeben sich nun folgende Unterrichtsgegenstände: a) Religion. b) für das Nationale, nicht allein die classische und ästhetische Nationallitteratur, die dem Volksleben geradezu fremd sind, es wenigstens nicht ganz darstellen, sondern die Nationallitteratur überhaupt, die eine grammatische und historische Kenntniß der Sprache bedingt. Die Sprache als eine eigenthümliche zu erkennen, bedarf es aber wieder einer fremden Sprache, die Litteratur als eine deutsche zu verstehen, bedarf es der Kenntniß einer fremden Litteratur, der griechischen und römischen Mythologie und Kunst, und einer empirischen Psychologie. Die zweite Seite der nationalen Entwickelung ist die historische. Zum Verständniß derselben bedarf es also einer Staatsgeschichte mit ihrer Hülfswissenschaft Geographie, aber nicht bloß eine politische, sondern vielmehr eine Volksgeschichte, welche Städtewesen, Rechtsverfassung, häusliches und kirchliches Leben, Sitten- und Culturgeschichte in sich schließt und in möglichst unvermittelter Anschauung vorgeführt werden muß, wodurch wieder historische Kenntniß der Sprache und zum Vergleich die Specialgeschichte eines fremden Volkes bedingt werden. Die Einführung in die nationale Entwickelung in Kunst und gewerblicher Production fordern endlich ein Kunstmuseum und Gesang. Die Geschmacksbildung fordert als Unterrichtsmittel die ästhetische Kunst und Litteratur, so viel fremde Sprachen als es bedeutsame Litteraturen giebt und Uebung der Kunst durch Schreiben, Zeichnen, Modelliren

Digitized by Google

und Musik *. — Es bedarf nun noch derjenigen Unterrichtsgegenstände, welche dem Schüler das noch auf keine Weise vergeistigte Object vorlegen, und dann an den Geist die Forderung stellen, dieses reale Object gleichsam zu vergeistigen, es aus dem Sinnengebiet in das Geistesgebiet hinaufzuziehen, d. h. ein Reales geistig zu durchdringen. Die Naturbeschreibung erhebt die dargebotene Form zu einer mit dem Wort wieder zu erweckenden geistigen Vorstellung, führt zum System. Die Physik und Chemie suchen die Natur zu begreifen, indem sie die durch den Geist gesetzten Kräfte als das Gesetz der Naturveränderungen aufweisen und so das Constructionsgesetz des Geistes und die Constructionen der Natur identificiren. Die Mathematik ist die Sprache der Natur, indem sie die Naturveränderungen unter die Schlußform des Verstandes bringt. Ihre Vorschule ist der Rechenunterricht, der die Verhältnisse des menschlichen Verkehrs und in der Natur in die Verknüpfungssprache der Rechenoperationen umprägt, also ein Reales unter geistigen Vorstellungsformen faßt. Deßhalb ähnelt ihm der deutsche Aufsatz, oder vielmehr der Erfahrungsunterricht, der dazu führen soll, von geistigen Potenzen durchdrungene und bestimmte Lebensverhältnisse begrifflich zu erfassen und sie aus dem Gebiet der Anschauung zur Vorstellung und zum Begriff zu erheben. Die Aufgabe, den Schüler zu befähigen, einen Gedanken auf reale Verhältnisse anzuwenden, führt wiederum auf die Nothwendigkeit eines andern Schullebens, als des bisher geführten rein geistigen. Damit ist nun der Umfang der Arbeit der Schule ermittelt, entschieden aber auch die Nothwendigkeit einer Abgrenzung und Sichtung hervorgetreten, denn außer dem Zweck der Schule sind für die Bestimmung des Lehrstoffes noch zu berücksichtigen die Schulzeit, die dem reinen Lehrgebiet überwiesene Kraft der Jugend und die Fruchtbarkeit der Lehrgegenstände (§. 30).

Bei der Untersuchung der Sprachen ist zunächst zu scheiden, was dem Sprachunterricht als solchem angehört, wobei die Sprache das reale Object ist, welches erkannt werden soll, und was durch die Sprache als eine bereits gelernte und somit angewandte gewonnen werden kann. Der reine Sprachunterricht hat die Sprache und Sprachform zum realen Object, der gemischte Sprachunterricht hat als Inhalt den durch die Form gegebenen oder zu gewinnenden Inhalt. Für den reinen Sprachunterricht ist die Sprache, welche die reichsten Formen hat und durch diese die Abhängigkeit der Vorstellungen am bestimmtesten ausdrückt, und diese

* Seite 82 — 89.

Digitized by Google

Abhängigkeit der einzelnen Vorstellungen wie der Einzelgedanken in der Muttersprache wie in der fremden am deutlichsten zum Bewußtsein zu bringen zwingt, also die von der Muttersprache verschiedenartigste fremde die geeignetste. Daß sich der Schüler mit seinen Gedanken in der andern Sprache frei bewege, ist das Ziel des gemischten Sprachunterrichts. Die beiden oben aufgetretenen Forderungen, daß eine und daß viele Sprachen gelernt werden sollen, bestimmen sich nunmehr so, daß die eine die grammatisch zu erlernende ist, die vielen aber auf dem kürzesten Wege nach der ersten erlernt, zur Beschäftigung mit der classischen Litteratur der fremden Völker verhelfen sollen. Auf die Muttersprache soll die grammatische Erkenntniß angewandt, nicht an ihr, sondern an einer fremden gewonnen werden. Die angegebenen Entscheidungsgründe für die Wahl der fremden Sprache sprechen zum Theil für die alten, zum Theil für die neuen Sprachen, also für Lateinisch und Französisch. Die weitere Untersuchung * führt zu dem Resultat, daß auf den untern Stufen das Lateinische, auf den obern das Französische die grammatische Bildung geben müssen.

Geschichte und Litteraturgeschichte sollen von individuellen Anschauungen zum eigenen Erarbeiten des Gedankens führen, können also nicht vollständig und dürfen nicht schon zu fertigen Gedankenresultaten zugespitzt gelehrt werden. Die Geographie soll Anschauungen in Fülle geben, aus denen der Schüler selbst die Gedanken über Zusammenhang zwischen Natur, Umgebung und menschlicher Thätigkeit ꝛc. gewinnt; alles Material, was nicht geistig von ihm verarbeitet werden kann, ist verwerflich.

Was die Mathematik betrifft, so kann Ref. wie Verfasser auf die Pädag. Revue 1846, Februar, verweisen. Die Charakteristik des Rechnens ist oben gegeben. Seine Grenze findet es da, wo die Mathematik mit einer noch vollkommnern Sprache als der seinigen eintreten kann. Von den Naturwissenschaften kann die h. B. nur Botanik so treiben, daß sie in ihr ein Reales begrifflich zu erfassen giebt, d. h. bis zum Suchen der Gattung, Familie, Ordnung, der Classe, des Systems gelangt. Das Ziel der Physik ist, aus der Erscheinung in der Natur oder beim Experiment zu dem Gesetz als dem aus der Wirklichkeit her gewonnenen Begriff zu gelangen und bis zur Vermittlung des Gesetzes mit der Sprache der Mathematik. Die Chemie endlich begreift die Natur in ihrem innersten Wesen. Die Mineralogie hat in ihr ihre natürliche Stelle, aber brauchbar ist nur erst die anorganische Chemie.

---

* Seite 116—122.

Digitized by Google

Der Religionsunterricht endlich schließt in sich selbst den Kreis des Bildungsganges der h. B. Das Formale ist die geoffenbarte Religion, womit das Reale, der Mensch, begriffen werden soll (Seite 147—151). Kenntniß der Bibel und Kenntniß der Kirche vollenden den Unterricht, soweit nicht das Schulleben noch dazu gehört, um von Religionserkenntniß zu Religiosität zu verhelfen.

Seite 153—173 geben nun die Vertheilung der Lehrgegenstände, bedingt durch das Wesen, die Stellung und den Zweck der Schule und durch die geistigen Zustände in den verschiedenen Altersclassen. Gerechnet ist auf eine Schulzeit vom 8ten—10ten bis zum 18ten—20sten Jahr; Abstufungen sind so gemacht, daß auf verschiedenen Stufen ein gewisser Abschluß gesucht ist, um nicht die meisten Schüler mit Eingängen und unvollendeten Anfängen ins Leben zu entlassen. Auf die Charakteristik des Kindes-, Knaben- und Jünglingsalters, Seite 155, ist besonders aufmerksam zu machen. Nach dieser psychischen Entwickelung, nicht nach dem Gange der zu lehrenden Wissenschaften und nur relativ nach den erworbenen Kenntnissen ist die Vertheilung der Schüler gedacht; das leitende Princip ist der geistige Zustand der Schüler, ihm müssen die Wissenschaftlichkeit und der Erfolg auf dem Lehrgebiet Opfer bringen. Um das Ziel zu bezeichnen, geben wir den Lectionsplan für Prima:

	Stunden.			
	Winter.	Sommer.	Winter.	Sommer.
Religion.	2	2	2	2
Litteraturgeschichte.	6	6	6	6
Französisch.	4	2	4	2
Englisch.	2	4	2	4
Chemie.	4	2	4	2
Mathematische Physik.	8	8	8	8
Zeichnen.	2	2	2	2
Modelliren.	—	2	—	2
Singen, Musik, Turnen.	6	6	6	6

a) Religion. Lesen der Paulinischen Briefe, Gewinnung des protestantischen Lehrbegriffs. Hinweisung auf die verschiedenen Kirchenparteien, welche sich aus der verschiedenen Auffassung bestimmter, in der Bibel niedergelegter Wahrheiten entwickelt haben, Exegese der schwierigen Stellen aus dem Geiste der Bibel durch Vergleich der Parallelstellen; Suchen der Einheit in dem scheinbar sich Widersprechenden, Geschichte

Digitized by Google

des Reiches Gottes, soweit es in der Bibel selbst historisch geworden, Zusammenhang des christlichen Dogma und der Moral. b) Deutsch. Lesen nach Litteraturperioden — Gewinnung des Charakters der Perioden — Lesen und Durchdringen schwierigerer Dramen, Lesen von Abhandlungen über Kunst, Aesthetik, Litteratur; Lesen von populären Darstellungen auf dem Gebiet der Philosophie, namentlich Psychologie; neuere Geschichte der wichtigsten europäischen Staaten, namentlich in Beziehung auf ihre schließliche Stellung in industrieller und commercieller Hinsicht, mit Hinweisung auf Handels- und Verkehrsbündnisse und Handelsstraßen ꝛc.; mündliche zusammenhängende Vorträge über gelesene und verglichene Sachen, durchgearbeitete Abhandlungen, Dramen ꝛc.; schriftliche Darstellung innerer Erlebnisse, der Studienergebnisse, der durch die Lectüre selbst aufgefundenen Gedanken und Begriffe, z. B. Vergleiche von größeren Dichtwerken, von einzelnen Dichtern, von Dichtperioden ꝛc. c) Französische Sprachfeinheiten. Lesen eines historischen Werkes über neuere Geschichte, eines Drama, und Lesen nach Dichtern; schriftliche Relationen aus gelesenen Werken, Abhandlungen, welche sich mit dem im Deutschen Gelesenen auf gleichem Gebiet bewegen, Uebersetzen ächt deutscher Stücke, welche im höhern Styl geschrieben sind. d) Englisch. Wie im Französischen, doch mehr in der ästhetischen Litteratur und dem dahin Gehörigen sich bewegend. e) Chemie. Anorganische Chemie, nicht demonstrirend an den Experimenten, sondern gewonnen aus denselben durch eigenes Versuchen und Beobachten, möglichst bis zur quantitativen Analyse geführt; organische Chemie, nur einige wichtige Processe mit Hinweisung auf Pflanzenchemie und den Ernährungsproceß, verbunden mit Mineralogie, ohne darum aber bis zu irgend einem System vorzuschreiten, dabei Gebrauch des Löthrohrs und Prüfung mit demselben. f) Mathematik und Physik. Stereometrie und sphärische Trigonometrie mit Anwendungen auf mathematische Geographie und Geodäsie; analytische Geometrie, Kegelschnitte, Astronomisches, Akustisches, Optisches; Functionenlehre, Sinus-Cosinus-binomische-π-logarithmische Reihe, Statisches, Dynamisches; Combinationslehre, Kettenbrüche, Krystallonomisches, Wahrscheinlichkeitsrechnung, diophantische Aufgaben. g) Zeichnen. Fortschritt bis zu freien Productionen, wie zu ganz selbständigen Arbeiten in der Perspective und Projection. Wahl ist den Schülern freigestellt.

Die Verschiedenheit der bisherigen h. B. auf dem reinen Lehrgebiet liegt also in dem Weglassen alles dessen, was nicht aus ihrem Wesen als nothwendig gefolgert werden konnte, in der Aufnahme derjenigen Zweige, welche gefordert werden müssen, um zu einer abgeschlos-

Digitized by Google

senen Bildung zu gelangen; besonders aber darin, daß weder die Wissenschaft und eine Abschließung in ihr und eine Uebersicht von ihr, noch auch das Nützliche fürs Gewerbe oder das künftige Geschäft oder Salonsleben, sondern lediglich die Aufgabe der h. B. als Berufsanstalt und der geistige Zustand der Alters- und Bildungsstufen die Entscheidung für die Vertheilung abgegeben hat. Die ganze geistige Thätigkeit der Schüler, namentlich der Primaner, soll eine reine geistige Praxis sein, welche mit der geistigen Art und dem geistigen Meißel das Holz der Realität zu einem Hausverbande für den Geist fertig zimmert, wobei der Schulunterricht nichts mehr thun soll, als auf die Lagerstelle des Baumaterials hinweisen und Art und Meißel scharf halten.

Die Methode des Unterrichts (Seite 179—247) ist nun durchweg die naturhistorische, beruhend auf dem oben angegebenen Princip, daß aus dem Realen heraus die Form zu gewinnen, und die Form wieder ins Reale hineinzuarbeiten, das Reale geistig zu durchdringen ist. Nach allgemeinen Grundzügen (Seite 180—182) gibt der Verfasser die methodische Darstellung des Unterrichts in allen Gegenständen, die wir hier nicht im Einzelnen verfolgen wollen. (Naturgeschichte — 184, Physik — 188, Chemie — 192, Religion — 207, Muttersprache und Erfahrungsunterricht — 219, Leseunterricht — 223, der reine Sprachunterricht — 231, geschichtlicher und litterarhistorischer Unterricht — 236, mathematischer Unterricht — 242, Geschmacksbildung — 246.) Aus dem Dargelegten muß ersichtlich geworden sein, wie die h. B. das freie Arbeiten der Studirenden auf einem leichteren Felde durchmachen soll, was unter der inhaltsreichen, nicht gedächtnißreichen, und materiellen Bildung gedacht und mit dem geistigen Durchdringen des Realen gemeint ist. Die künftigen Bürger sollen Bildung suchen gelernt haben in Litteratur und in der Wirklichkeit, nach ihr fragen gelernt haben in Büchern und bei gebildeten Menschen.

III. Der dritte Theil stellt nun das oben geforderte Schulleben dar. Hier ist gewiß viel Altes, Bekanntes, oft und lange Geübtes. Aber neu ist die Zusammenstellung und das Unterordnen alles des hierher Gehörenden unter den einen Gedanken, daß die Schüler sich als zusammengehörig ansehen sollen, als zur Erstrebung eines gemeinsamen Ziels berufen, zu gegenseitiger Förderung und Hülfe verpflichtet. Nicht soll das Familienleben ersetzt werden; das praktische Uebungsfeld der Schule muß in ihrem Mittelpunct, dem Unterricht, wurzeln. Aber jeder Schüler diene als Glied eines reinen Organismus auch noch mit andern Kräften, als bloß denen des Verstandes. Die Schule gewähre jedem ernsten Streben, jeder edlen Richtung Anerkennung und Förderung. Das Schulleben soll sich in drei Gestalten zeigen: die Ueberschriften der drei betreffenden Abschnitte sind

Digitized by Google

nicht bezeichnend, sie könnten deutlicher so heißen: a) das Schulleben in der Classe für die Classe, b) das Schulleben als freie Einzel- und Vereinsthätigkeit, c) das Schulleben in der Gesammtheit der Schüler für dieselbe.

a. Alle Mitglieder derselben Classe als der nächsten Gemeinde des einzelnen Schülers müssen als Arbeiter an einem Werke angesehen werden, bei welchem sie sich gegenseitig unterstützen und fördern. Die Disciplin soll so gehandhabt werden, daß allerdings das Vergehen zuerst in seinem Verhältniß zum Subject gestraft wird, dann aber auch so, daß der Lehrer jede Störung, Theilnahmlosigkeit, Trägheit als einen Schaden für die Mitschüler empfindet und behandelt; ebenso natürlich, daß jede gute Arbeit, genaue Präparation ꝛc. als eine Förderung der Gemeinde gilt. Die ganze Art des Fragens, wo nicht geübt, sondern eine Entwickelung und ein wesentlicher Fortschritt gemacht werden soll, muß die Classe als eine Gesammtheit behandeln, nach den Kräften abgemessen sein; der Fortschritt, den der Einzelne herbeigeführt hat, muß als seine That für das Ganze gelten. Die kleinen Classenverrichtungen werden zu lauter Aemtern gemacht. Dem Erwachseneren werde die selbst übernommene Verpflichtung desto wichtiger. Die vorgeschrittenen Schüler helfen den schwächeren in Sprachen, Geographie, Botanik ꝛc. Wenn es der Lehrer recht versteht, so entwickelt sich in dieser Armenpflege eine Liebe (S. 250—259). Den wahren Charakter einer Gemeinde kann jedoch die Schule nur durch eine andere Unterrichtsform, die Lehrmethode des freien Unterrichts, empfangen. Darauf geführt hat die Nothwendigkeit, die Schüler individuell zu beschäftigen, das Material des Wissens einzuschränken, und nur das zu fixiren, was zum weitern Fortschritt unerläßlich ist; endlich die Erwägung, daß das Leben in der h. B. vor Allem Raum, Gelegenheit und Anreizung zu freier Thätigkeit geben muß. Hier müssen sich vor Allem die Stufen der Schule unterscheiden, doch beschränkt sich die Anwendbarkeit keineswegs auf die obern. Am Lateinischen, Geographie, Lesen, Gesang, Erfahrungsunterricht, Botanik wird der freie Unterricht S. 260—266 für die unteren Classen dargestellt, an Geschichte, Litteraturgeschichte, Französisch, Englisch, Alt- und Mittelhochdeutsch, Mathematik, Physik, praktischer Geometrie, für Tertia und Secunda S. 266—281; in Prima löst sich der Unterricht ganz in den freien auf S. 282—293. Um anzudeuten, wie es damit gemeint sei, geben wir die Darstellung der Geographie auf der untern Stufe, der Litteraturgeschichte in Prima. α) Die an die Geographie zu knüpfenden Erzählungen werden von den dazu bestimmten Schülern vorgetragen, denen man zu Hause die nöthigen Bücher, Winke und Anleitung gibt.

Digitized by Google

Andere erhalten die gemeinsame Aufgabe, von allen einzelnen, berücksichtigten Ländern eine Wandkarte zu liefern, und in sie genau alles das hineinzutragen, was der Vortrag in der Classe umfaßt hat; andere liefern nach demselben Maßstabe ein Fluß- und Gebirgsnetz, andere ordnen und sammeln die Städte nach den Einwohnerzahlen oder nach der Bedeutung für Handel, Gewerbe, Kunst, Wissenschaft und bieten so für gewisse Betrachtungen gleichsam das statistische Material. Abbildungen werden zu Hülfe kommen müssen und bald von den Schülern gesucht, auch nach der Classe für die Mitschüler mitgebracht werden, so daß auf diese Art eine Menge von Veranschaulichungsmitteln unter die Augen der Schüler kommt, und von ihnen verstehen und benutzen gelernt wird. Endlich gehört zur Geographie noch ein Theil des Erfahrungsunterrichts. Bei Oertern und Gegenden, welche ein Schüler der Classe etwa bereist haben kann, wird stillgehalten, um den Bericht desselben zu vernehmen. Auch kindische Beobachtungen schaden der Würde der Classe nicht. Wenn gewisse geographische Begriffe von Thal, Hochland ꝛc. erörtert werden sollen, so benutze man die in der Classe vorhandenen Anschauungen der Schüler, lasse sich die Knaben möglichst deutlich über dieselben aussprechen, veranlasse die Freiwilligen, sich die charakteristischen Partieen der Gegend darauf nochmals anzusehen, und dann in der Classe Bericht über das Gesehene abzustatten. Fabriken und Geschäftsbetriebe, die in der Geographie etwa zur Sprache kommen, bieten eine ähnliche Veranlassung. Bei den Berichten tröste man sich mit der Erfahrung, daß die Kinder Kinder leichter verstehen als Männer, und daß der Bericht aus dem Munde der Unmündigen für Unmündige bei allem Lückenhaften oft anschaulicher ist, als der des wohlredenden Mannes.

β) Was der Schüler für Litteraturgeschichte in Prima selbständig durch eigenes Lesen und Nachdenken erwerben kann und was er andern mitzutheilen irgend befähigt ist, das muß auch seiner Thätigkeit zugewiesen werden, das darf ihm nicht vom Lehrer vorgetragen werden, damit darf aber auch nicht die nun schon kostbare Zeit der Schulstunde hingebracht werden. Es erarbeitet sich die ganze Classe durch das Arbeiten einzelner Schüler in einzelnen Dichtern, Dichtgattungen, Perioden eine Art Uebersicht über das ganze litterarische Gebiet. Die Arbeiten lassen sich vertheilen in die Zeit Luthers, Opitz, Klopstocks, Lessings ꝛc. Mit den Hauptdichtern wird dann erst möglichst die ganze Classe beschäftigt, indem jedem irgend eine eigenthümliche Partie seiner Dichtungen oder eine Partie aus einem größeren Werke desselben zur Berichterstattung übergeben wird; z. B. Lessings Leben, Werke in den verschiedenen Perioden, Lessing als Fabel-, Lustspiel-, Schauspieldichter, als Kritiker,

Digitized by Google

Aesthetiker, Kunstschriftsteller. Jede dieser Aufgaben kann noch wieder zerlegt werden in untergeordnete; z. B. seine Gedanken über Natur und Poesie, über Leben, Dramatik, Grenzen der Kunstgebiete ꝛc. Daneben werden nun eingeflochten seine Freunde Weisse, Nicolai, Mendelssohn; dann die von ihm unabhängigen bedeutenden Zeitgenossen Möser, Winkelmann, Gellert ꝛc. oder die von ihm bekämpften Gottsched, Pope, dann auch solche, die er rügt, ohne sie zu nennen, Elias Schlegel, v. Cronegk. Andre gereiftere Kräfte vergleichen dabei Gellerts, Gleims, Lichtwers, Lessings Fabeln, Weisse's, Schlegels, Cronegks Schauspiele, und suchen so das Eigenthümliche jedes Dichters zu gewinnen, schließlich tritt hinzu das Urtheil seiner Zeitgenossen über ihn. Ein zweiter und dritter Dichter wird in ähnlichem Sinne behandelt und von den verschiedenen Schülern nach den verschiedenen Seiten hin durchgearbeitet und das Ergebniß jeder solchen Arbeit wird durch den Vortrag zum Gemeingut der Classe gemacht. Damit ist dann auch schon wieder ein neues Feld von Fragen und Untersuchungen in der Gegenüberstellung der beiden Männer, ihrer eigenthümlichen Auffassungen, Anschauungsweisen, ihrer Abhängigkeit von der Zeit wie ihres Einflusses auf dieselbe ꝛc. dargeboten. So behält der ganze Unterricht, obgleich in lauter Einzelfragen an die Einzelschüler vertheilt, doch einen innern Einigungspunct. Die Aufgaben werden erst alle bestimmt gefaßt und ihrem Wesen nach klar gemacht, dann erst an die Einzelnen vertheilt, um jeden für alle Fragen zu interessiren, jedem beim Verfolgen der seinigen auch die übrigen Fragen nahe zu legen, ihn zu einer beiläufigen Lösung zu veranlassen und ihm so an der Auflösung des Genossen ein noch höheres Interesse zu schaffen; auch darum, damit sich die Schüler bei ihrem Lesen und Studiren gegenseitig in die Hand arbeiten können. Sich nahe berührende Aufgaben werden verschiedene Ansichten und die rechte Art von Disputationen hervorlocken . . . Ob viele oder wenige Dichter so durchgearbeitet werden, ist in der h. B. gleichgültig; aber nur so wird die ästhetische Litteratur zu einem künftigen Bildungsmittel des künftigen Bürgers.

Die That des Einzelnen ist also hier, wenn schon eine für die Gemeinschaft, so doch noch keine freie, da der Schüler für Innehaltung seiner Pflicht verantwortlich ist. Aber der Gewinn ist doch schon ein großer, sowohl für den Unterricht im Einzelnen, als für die Aufgabe der h. B. im Großen.

b) Die freie Thätigkeit der Schüler entfaltet sich aus dem Unterricht her in mannigfaltiger Art sowohl durch das Thun des Einzelnen als namentlich auch durch freie Vereine. Solche werden §. 75 erst im Ganzen geschildert, dann im Folgenden als Lesevereine, mannigfache Studien-

Digitized by Google

vereine, praktische Beschäftigungsvereine, Kunstvereine dargestellt; nicht als ob alle zu jeder Zeit zugleich bestehen sollten, sondern um das Feld zu beschreiben, auf dem sie überhaupt möglich sind. Die Bedenken wegen der Schüler, die nicht an ihnen Theil nehmen mögen, wegen der Controlle über die Thätigkeit, über das Lernen der Schüler von Schülern werden erwogen und beseitigt, der Vorzug des gesammten Verfahrens darin gefunden, daß der Schüler das Material selbst erwirbt, aus dem Realen den Gedanken erarbeitet, dann erst der Geist des Lehrers hinzutritt, um den Stoff zu verlebendigen, ihn in der rechten geistigen Form anschauen und begreifen zu lassen.

c) Die Schule soll auch im Großen ein wohl organisirtes, bewußtes, nach einem Ziele hinstrebendes Ganze sein, in ihrem Organismus das Leben abbilden, soll also Kirche, Rechtsinstitut und Wehrverfassung darstellen, aber sie soll nicht nachäffen, sondern soll eine Schulkirche haben, eine Rechtsverfassung für den Schul- und Knabenstaat, eine Wehrverfassung für Knaben. — Die Schulkirche ist ein Institut für die Andacht, umfaßt Schüler und Lehrer. Die ein oder zwei Wochenandachten werden von den Lehrern, die Sonnabends- (Schluß-) Andacht, Festandachten, Censur von dem Director gehalten. Die Andachten sollen das scheinbar Niedrige und Kleinliche des Schultreibens verklären zu einem Thun, das vor Gott hoch und groß ist, sollen das Leben der Schule und der Schüler verklären in dem Licht der Religion; der Gesang der Schule soll die Andachten unterstützen, die Jugend und ihre Lehrer sollen Gelegenheit und Anleitung bekommen, für die Schulkirche etwas zu thun, damit so kirchlicher Sinn oder kirchliches Leben erweckt werde. Rechtspflege und Wehrhaftigkeit werden auf dem Turnplatz gelernt. Wir können hierüber, wie über Schulfeste, verweisen auf eine Abhandlung: „Turnen in der h. B." *, wo wenigstens einige der hier gegebenen Gedanken mitgetheilt sind. Der sog. öffentliche Actus endlich soll, ohne zu lügen, die vollendetsten Leistungen der Schule nach allen Seiten hin zeigen.

IV. Die Wünsche für die Zukunft gehen 1) an die Schulmänner und Schriftsteller, die den für solche h. B. nöthigen Apparat schaffen sollen, wo namentlich der für den freien Unterricht nöthige durch eine Schülerzeitung und die Programme herzustellen und zugänglich zu machen wäre. 2) an die Lehrercollegien und einzelnen Lehrer, die einiger werden sollen, ihre Studien in andere Bahnen lenken, mit erweitertem Blick die Schülerthätigkeit messen, am ganzen Leben des Schülers und an der

* In diesem Hefte.

Digitized by Google

Leitung Seitens der Schule einen thätigen Antheil nehmen, mehr thun für die Schüler und die Schule, als bloß Lehrstunden geben (S. 343—360). Sie gehen ferner an die Schulaufsicht, das Patronat und das Publicum. Die Schulaufsicht soll von Männern der Theorie und der Praxis getheilt werden, die Schule soll als vollberechtigtes Institut im Städte- und Staatsleben gehört werden, dadurch den Lehrern ein erweiterter Blick über ihr Berufsleben, und zur Lösung ihrer Erziehungsaufgabe eine öffentliche Autorität gegeben werden. Die Lehrercollegien sollen eine Stimme bei Besetzung der Stellen haben, der h. B. in der Schulzucht ein Mittel zur Lösung ihrer Aufgabe eingeräumt werden. Die Patronate sollen die Schulen besser stellen, die Lehrer würdiger, nicht als Stundengeber, sondern als Erzieher anstellen, sie besser besolden, ihnen weniger Lehrstunden geben, die Zahl der Schulstunden und die Zahl der Schüler in den Classen vermindern. Die Lehrer sollen der Schule nahe wohnen und die Schulen genügendere Apparate und Localitäten haben. Das Publicum soll höhere Bildung fordern und würdigen, die Lehrzeit nach der Bildung der Lehrlinge abkürzen. Die Wünsche an den Staat * gehen dahin, daß die h. B. Provinzialanstalt werde, daß ein Erziehungsrath für die Provinz mit Localausschüssen die innere und äußere Leitung habe. Zusammengesetzt sei er aus dem Schulrath, Mitgliedern der Provinzialstände, Directoren und Lehrern; der Provinzialschulrath gehe aus den Directoren der h. B. hervor, er sei Vorgesetzter und praktisch erfahrener Rathgeber (S. 381). Es folgt nun die Angabe der Bedingungen, nach welchen eine Schule für eine h. B. zu erklären sei, die Anordnung des Entlassungsexamen, das sich eigenthümlich gestaltet und in die Hand des Erziehungsraths gelegt ist, endlich die Darstellung eines kleinern Examens am Schluß der zweiten Classe, welches zugleich das Maß gibt für eine zweite Classe von h. B., bei deren Bestehen die erste Bürgergymnasium heißen würde.

Die Stellung zur Kirche soll sich dahin ändern, daß die h. B. von der Kirche den Auftrag und das Vertrauen erhält, den Religionsunterricht ihrer Schüler mit Ausschließung des Sacramentalen ganz zu übernehmen, so daß dadurch die Schulkirche ihre wahre Weihe erhält und in die Christengemeinschaft einführt.

Endlich gibt der Verf. die Berechtigungen der Schüler der h. B. fürs Leben an, worunter die bedeutendste und folgenreichste die ist, daß, wer mit der Reife im Lateinischen das große Examen gemacht, zu Universitätsstudien für die Fächer zuzulassen sei, für welche nicht Kenntniß

* Vgl. Päd. Revue Juli 1848, Versammlung in Stettin.

Digitized by Google

des Griechischen unerläßlich und eine logisch-dialektische Durchbildung ein wesentliches Erforderniß ist. Dem Staat wird die hier gebotene Bildungsrichtung für einige Beamte zulässig oder wünschenswerth sein; möge also ein Theil der Staatsbeamten eine Strecke Weges auf dem Bildungsgange des Bürgerthums wandern. Unerläßlich aber ist die Forderung, daß die künftigen wissenschaftlichen Lehrer der h. B. ihre allgemeine Vorbildung auf ihr selbst gewinnen und von ihr aus ihre Universitätsstudien machen können*. Es besteht eine differente Richtung zwischen der h. B. und dem Gymnasium; vom Gymnasium her erhält also die h. B. immer wieder

* Das Scheibert'sche Werk muß zuerst von den Schulmännern gekannt und studirt, seine Vorschläge müssen an verschiedenen Orten ausgeführt sein, ehe sich an eine eigentliche Kritik desselben denken läßt. Da ich aber später vielleicht keine Gelegenheit zu einer solchen habe, so will ich hier beiläufig auf Einen Punct aufmerksam machen, in dem ich nicht beistimmen kann. Ich kann nicht zugeben, daß die Lehrer der h. B. oder des Bürger-Gymnasiums auf diesem selbst ihre Schulbildung erhalten können; ich kann nicht zugeben, daß das Bürger-Gymnasium reale und das Gymnasium ohne Adjectiv formale Bildung geben soll; ich kann nicht zugeben, daß nur das Bürger-Gymnasium einen nicht unwesentlichen Theil der Erziehung übernehmen müsse; ich behaupte, daß das Gymnasium ohne Adjectiv seine Schüler so gut wie das Bürger-Gymnasium zu treuen Volksgenossen und zu sittlich-religiösen Menschen bilden müsse; mit Einem Wort: ich fasse das Bürger-Gymnasium anders, weil ich das Gymnasium ohne Adjectiv anders fasse und weil ich der Ansicht bin, daß Schulen wie unsre Gymnasien dermalen meist sind, gar nicht existiren sollten. Allerdings muß das Bürger-Gymnasium für sich bestehen; darum „gibt sich aber das Gymnasium nicht selbst auf, wenn es die h. B. in sich aufnimmt", im Gegentheil, unsre Gymnasien sind so lange ganz unvollkommene und zum Theil ganz unbrauchbare Schulen, bis sie neben und mit der Kenntniß der alten Sprachen und Litteratur und der sog. formalen Bildung auch alle die Kenntnisse und die sog. reale Bildung geben, welche die guten Bürger-Gymnasien geben, und bis sie erziehen.

Wäre in dieser Anmerkung Raum dazu, so würde der Beweis, daß der in dem Scheibert'schen Buche angenommene Gegensatz zwischen Gymnasium und Bürger-Gymnasium nicht angenommen werden darf, vielmehr die neben der generischen Identität allerdings vorhandene specifische Differenz auf einem andern Puncte liegt, etwa so zu führen sein: Es gibt drei oder, anders gezählt, vier Erkenntnißweisen: die philologische, philomathische (empirische und historische) und philosophische. (Vgl. mein Lesebuch zur Encyklopädie S. 706—731.) Uebung in der philologischen — in der Kunst des exacten Verstehens — braucht Jeder; Uebung in der philosophischen — im Untersuchen und Bearbeiten der Begriffe zum Zwecke der Erkenntniß — entbehren $^9/_{10}$ der auf den Gymnasien geschulten Studierten so gut wie unsre Kaufleute und Fabricanten; wollte man nun auch annehmen, die Hälfte der philomathischen Bildung, nämlich die Uebung im empirischen Erkennen (das ist Scheibert's Kunst, das Reale aufzuschließen) genüge (nebst der oben erwähnten philologischen Bildung) den Schülern des Bürger-Gymnasiums, so läßt sich doch nicht verkennen, daß die andre Hälfte der philomathischen Bildung, Uebung im historischen Erkennen (nebst der oben erwähnten philologischen Bildung) den Schülern des Gymnasiums nicht genügt, vielmehr auch

Digitized by Google

nur Lehrlinge, denen die neue Lehrart um so schwerer vorkommt, je länger sie in einer andern geschult sind. Jede folgende Lehrergeneration müßte immer wieder von vorn anfangen und so die h. B. von Geschlecht zu Geschlecht im steten Anfangen einer selbständigen Entwickelung stehen bleiben. Pädagogische Seminare an den Schulen und neue Professoren für das Germanische und Nationale, Französisch, Englisch, Pädagogik und Didaktik an den Universitäten folgen dann freilich nothwendig. — Dieß ist eine Inhaltsanzeige. Das Einzelne wird Freunde, das Ganze vielleicht Gegner, gewiß Zweifler finden. Aber der innerliche Zusammenhang aller Einzelheiten möge zum gründlichen und genauen Durcharbeiten des Ganzen auffordern. Eine Schule wird vielleicht nie das ganze hier gegebene Bild darstellen; mögen dann die Schulen zusammen es thun, so wie das Bürgerthum sich in keinem einzelnen Bürger darstellen kann, und doch unleugbar und mit Händen zu greifen da ist.

Stettin. W. Langbein.

Archiv für das Studium der neuern Sprachen und Litteraturen. Eine Vierteljahrsschrift, herausgegeben von L. Herrig und H. Viehoff. Elberfeld, Jul. Bädeker. 3ter Band, 2tes Heft. 4ter Band, 1stes Heft 1848.

Nachdem Ref. Bd. XIII. S. 320—328 das erste Heft dieser verdienstlichen, ja durchaus nöthigen und dabei gut geleiteten Zeitschrift angezeigt hat, kann er sich bei den vorliegenden, wiederum sehr reichhaltigen Heften auf die Bemerkung beschränken, daß das Unternehmen, wie sich erwarten ließ, einen guten Fortgang hat und mehr als je den Lehrern der neueren Sprachen und Litteraturen empfohlen zu werden verdient. Indem aber als Leser des Archivs vorzugsweise Lehrer gedacht werden, bleibt zu wünschen, daß die Herausgeber die didaktische Seite ihres Gegenstandes mehr berücksichtigen möchten, als es bis jetzt geschehen ist.

Mgr.

Uebung im empirischen Erkennen für sie durchaus nothwendig ist — mit andern Worten, daß das Gymnasium auch Scheibert's reale Bildung geben muß. (Daß die sittlichen Forderungen für beide Schularten dieselben sind, versteht sich von selbst.)

Weil die Gymnasien bisher so schlecht waren, darum geht es uns theilweise so schlecht. Unsre Aerzte können Nichts, weil sie für das Studium der Medicin verdorben sind, ehe sie dasselbe beginnen; unsre philologischen Schulmänner sind häufig keine Pädagogen und können es auch nicht werden, weil es ihnen an Scheibert's realer Bildung und damit an einem absolut nothwendigen Organ zur vollständigen Auffassung der Welt und ihres Berufes fehlt; die Dummheit und Unfähigkeit derer, welche uns regieren, ist endlich weltberühmt. D. H.

Digitized by Google

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Lehrbücher der engliſchen Sprache.

1. Grammatik der engliſchen Sprache. Mit Berückſichtigung der neuern Forſchungen auf dem Gebiete der allgemeinen Grammatik bearbeitet von Dr. Jakob Heuſſi, Oberlehrer am Gymnaſium in Parchim. (XII und 596 S. gr. 8.) Berlin, Duncker und Humblot, 1846.

Wer den troſtloſen Zuſtand der engliſchen Grammatiken, ſowohl der in England als der in Deutſchland und Frankreich geſchriebenen, aus eigener Erfahrung kennt, dem muß beim Erſcheinen einer Arbeit wie die vorliegende das Herz im Leibe lachen. Ein ſo durchgängig richtiges und ſo vollſtändiges Werk über die Grammatik der heutigen engliſchen Sprache war bisher nicht vorhanden. Es ſteht im Augenblicke unbedingt an der Spitze der engliſchen Grammatiken.

Da wir dießmal eine ganze Reihe von Lehrbüchern der engliſchen Sprache anzuzeigen gedenken, ſo ſind wir zur Kürze genöthigt.

Wir fragen nun bei der Heuſſiſchen Grammatik zuerſt, ob ſie für den Gebrauch der Schüler, dem der Verf. ſie beſtimmt hat, auch geeignet iſt. Die Antwort auf dieſe Frage wird von Verſchiedenen verſchieden lauten. Schulen, die Zumpt's oder gar Grotefend-Krüger's lateiniſche Grammatik gebrauchen können, werden auch kein Bedenken tragen, eine 596 Seiten ſtarke engliſche Grammatik zu gebrauchen (wofern ſie überhaupt Engliſch lehren); Referent hat keinen Begriff von einem Schulunterrichte nach ſolchen Büchern. Und zwar handelt es ſich hier zunächſt nicht von dem Streite zwiſchen methodiſcher und wiſſenſchaftlicher Dispoſition, indem auch Ref. nichts dagegen hat, daß ein zweites Schulbuch einer Sprache wiſſenſchaftlich disponirt ſei (ein erſtes, das Anfänger gebrauchen ſollen, muß methodiſch angelegt ſein), ſondern einfach vom Volumen, von der Maſſe. Meiner Anſicht nach muß die Schule, weil der Zweck der Erziehung vielſeitige Bildung erfordert, Vielerlei lehren, darum aber kann ſie von jeder Wiſſenſchaft und Kunſt, die ſie lehrt, nur die Elemente lehren; ſtrebt ſie nach ſachlicher Vollſtändigkeit, ſo muthet ſie den Schülern über ihre Kräfte zu und erreicht durch eigene Schuld weniger, als ſie erreicht haben würde, wenn ſie ſich, eingedenk des heſiodeiſchen Spruches

νήπιοι, οἱ κ ἴσασιν, ὅσῳ πλέον ἥμισυ παντός,

zu beſchränken gewußt, wenn ſie ſich ein nicht zu großes Feld abgeſteckt und in dieſem ihre Schüler völlig heimiſch gemacht und ſie tüchtig darin

Digitized by Google

geübt hätte. Herr Heussi stimmt zwar auch bei andern Unterrichtsgegenständen für kurze Lehrbücher, bei den Sprachen aber, „wo die verschiedenen Beziehungen dem Lernenden völlig nach Willkür entgegen treten und wo die seltensten Ausnahmen ihm früher oder später vorkommen", glaubt er eine entschiedene Ausnahme machen zu müssen. Mir scheint dieser Grund nicht stichhaltig. So lange die Schüler Schüler sind, haben sie den Lehrer, der ihnen die Ausnahmen und Seltenheiten erklärt, die bei der Lectüre vorkommen, und worüber die Schulgrammatik keine Auskunft gibt; verlassen sie die Schule, dann brauchen sie allerdings ein Buch, wie diese Heussische Grammatik ist, ein Buch, worin „Alles, was je vorkommen kann, seine Erörterung findet". Schon Aristoteles rühmt der Natur nach, daß sie Nichts knickerig mache, wie die Eisenarbeiter das delphische Messer, sondern Eins für Eins; folgen wir auch in diesem Stücke der Natur und machen wir unsere Bücher für ein ganz bestimmtes Publicum. Ein Sprachbuch für Anfänger muß ein anderes Buch sein als ein Lehrbuch für obere Classen, und dieses wieder ein anderes Buch als eine Grammatik, die nach der Schule dienen soll. Hätte Herr Heussi nach diesem Grundsatze gehandelt, so würde er zwei Bücher geliefert und noch mehr genützt haben: seine Schulgrammatik würde nur das enthalten haben, was die Schule verarbeiten und einprägen kann; und seine ausführliche Grammatik hätte auf „rationelle und historische Entwickelung der Sprachgesetze tiefer eingehen" können, was jetzt nicht geschehen ist, weil das Buch zunächst für Schüler bestimmt ist. Von meinem Standpuncte aus lautet also die Antwort auf die erste Frage so: Die Heussische Grammatik ist kein Schulbuch * (wenn auch kräftigere Primaner es für sich benutzen können), dagegen für Jeden, der Englisch lesen und schreiben muß, namentlich auch für die Lehrer der englischen Sprache ein Hülfsmittel, wie es in diesem Augenblicke kein zweites gibt.

Betrachten wir die Heussische Grammatik als ein nicht für die Jugend, sondern für Erwachsene geschriebenes Buch, so fragt es sich zweitens, welchen Standpunct dasselbe auf diesem Gebiete einnimmt. Der Gegenstand des Buches bringt es nun mit sich, daß dasselbe weder der allgemeinen noch der vergleichenden, sondern der speciellen Sprachwissenschaft angehört; es fragt sich also, in welcher Weise Herr Heussi seine Aufgabe gefaßt und gelöst hat. Dieser Weisen gibt es drei. Eine streng

* Man vergleiche übrigens die Abhandlung von Herrn Heussi in Bd. XVIII. S. 334 — 345: Ueber den zweckmäßigen Gebrauch der Grammatik einer fremden Sprache.

Digitized by Google

wissenschaftliche Grammatik einer Sprache stellt dieselbe dar 1) statistisch, d. h. sie constatirt den Sprachgebrauch jeder Periode des Lebens der Sprache; 2) historisch, d. h. sie ermittelt das Entstehen und Vergehen der grammatischen Formen und den Wechsel in den Bedeutungen derselben; 3) philosophisch, d. h. sie erklärt einerseits das phonetische Leben der Sprache auf physiologischem und das logische auf psychologischem Wege. Eine zweite Art der Grammatik stellt die Grammatik in den Dienst des Verstehens der Schriftsteller und des kunstmäßigen Redens und Schreibens; diese Art von Grammatik kann die philologische heißen. Die dritte Art der Grammatik steht gan zim Dienste des gemeinen Lebens und will eigentlich nur ein Polizeireglement sein, aus dem zu ersehen, was der Sprachgebrauch gestattet oder verbietet. Herr Heussi hat nun schon deßhalb, weil er seine Arbeit für Schulen bestimmte, wie er es S. V bemerkt, seine Grammatik nicht streng wissenschaftlich halten können: dieselbe gehört vielmehr der zweiten, philologischen Art an, womit sie zugleich alle begründeten Forderungen an die Grammatik der dritten Art erfüllt, wie gebildete Geschäftsmänner sie zu machen pflegen.

Fragen wir drittens, was die Heussische Grammatik als philologische und kritische Grammatik der heutigen englischen Sprache leistet, so ist die Antwort eine sehr erfreuliche, und die zu Parchim versammelten Philologen hätten Herrn Heussi trotz seiner Ketzereien über die griechische und römische Sprache und Litteratur nur immer als „dignus intrare in nostro docto corpore" betrachten sollen und hätten es wahrscheinlich gethan, wenn sie die vorliegende Grammatik vorher angesehen hätten. Es ist außerordentlich viel Gutes von derselben zu sagen. Sie ist durchaus selbständig bearbeitet und fußt auf eigener Kenntniß der heutigen englischen Sprache und Litteratur; sie ist mit einem Fleiße und mit einer Genauigkeit bearbeitet, die in unserer kurzathmigen Zeit in Erstaunen setzt; in Folge dieses Fleißes und dieser Ausdauer zeigt das Buch endlich eine Vollständigkeit, die bisher nicht einmal angestrebt worden ist. Das sind große, seltene Vorzüge, die Jeder mit Freuden bemerken wird, der das Buch gebraucht, und worüber gar kein Streit sein kann. Die Anordnung dagegen, welche Herr Heussi seinem Stoffe gegeben hat — es ist diejenige, welche sein College Steffenhagen vor einigen Jahren in einer Schrift über Grammatik aufstellte — wird Manchem ungewohnt und lästig sein; indeß ist für Jeden, der das Buch ernstlich gebraucht, dieser Umstand von geringer Bedeutung, da man sich leicht in demselben orientirt. (Nur bleiben die a 1, a 2, a 3 ꝛc. wirklich unbequem.) Auch die grammatische Ansicht, welche dem Buche im Allgemeinen zu Grunde liegt — die Beckersche — hat hier und da der richtigen Auffassung der

Digitized by Google

grammatischen Formen geschadet, manchmal das Zusammengehörige aus einander gerissen und dem Buche überhaupt den Fehler der meisten grammatischen Schriften unserer Zeit aufgedrückt, welcher in der ungehörigen Vermischung der Logik und der Grammatik besteht.

Ich gebe zu diesen Behauptungen einige Belege. Zunächst einige für den außerordentlichen Fleiß, mit dem das Buch gearbeitet und für die Vollständigkeit, welche in demselben erreicht ist.

Das Verzeichniß der transitiven Verben S. 17—31, der subjectiven S. 31—38; der Adverbien, die dem entsprechenden Adjectiv gleich lauten und derjenigen die ly anhängen S. 63—64; das Verzeichniß der mobilen Substantiven S. 84—85; der Substantiven, welche im Plural eine andere Bedeutung haben als im Singular S. 100—107; der Pluralia tantum S. 107—117; das Verzeichniß der Verben, welche im Deutschen reflexiv sind und im Englischen nicht, S. 275—278; die Verzeichnisse der Verben und Adjectiven, welche ihr Object im Genitiv S. 321—324, 325—327), im Dativ (S. 305—315, 317—320), oder mit andern Präpositionen haben, S. 327—356. Nur wer selber die gewichtigen Bände von Johnson, Webster, Richardson für sprachwissenschaftliche Zwecke von A bis Z durchgelesen hat, kann die Arbeit schätzen, die in diesen Verzeichnissen steckt.

Auseinandersetzungen über diejenigen Puncte, wo Beckers grammatische Ansicht der richtigen Auffassung geschadet, oder eine übel angewandte Logik die Sache verdunkelt und Zusammengehöriges getrennt hat, lassen sich in der Kürze nicht geben. Indeß mache ich auf das S. 139—144 nach Beckers Vorgange über die Modi Gesagte aufmerksam, wobei jedem Unbefangenen auffällt, daß dasselbe eine ganz hübsche Uebung im Eintheilen ist, aber nicht zur Sache gehört und obendrein falsch ist. Der Indicativ bezeichnet wohl die Wirklichkeit, der Imperativ aber nicht die Nothwendigkeit, und der Conjunctiv nicht die Möglichkeit, diese Kategorien passen auf die Modi wie die Faust aufs Auge und verfälschen die Sache geradezu. Daß ferner Becker, dem unser Verf. getreu folgt, zwischen Begriffs- und Formwörtern nicht richtig unterscheidet, daß er die Wortarten nicht richtig eintheilt, glaube ich in meiner Abhandlung über die grammatischen Kategorien erwiesen zu haben, und daß endlich die Eintheilung der Sätze in einfache und zusammengesetzte (bei- und untergeordnete) unlogisch ist, vielmehr einerseits Satz und Satzgefüge, anderseits einzelner Satz (Satzgefüge), verbundene Sätze (Satzgefüge) und zusammengezogene Sätze (Satzgefüge) unterschieden werden müssen, scheint nur dargelegt werden zu dürfen, um allgemeiner Zustimmung gewiß zu sein. Solcher Verstöße gegen die Logik ließen sich noch manche namhaft

Digitized by Google

machen, doch genüge Ein Beleg: S. 139 ff. wird eingetheilt: affirmativ, negativ, interrogativ, interrogativ-negativ. Das Richtige ist, daß die Affirmation Gegensatz der Interrogation (und der Exclamation) ist, Affirmation und Interrogation als Indicativ und Conjunctiv den Imperativ zum Gegensatze haben und alles dieses positiv und negativ gesagt werden kann. Doch sind das Kleinigkeiten, die bei der großen Brauchbarkeit der Heussischen Grammatik nicht in Betracht kommen und in den Augen billiger Beurtheiler dem großen Verdienste des scharfsinnigen und fleißigen Verfassers keinen Abbruch thun. Zu wünschen ist nur, daß die Heussische Grammatik, die sich nebenbei durch vortreffliche äußere Ausstattung empfiehlt, von den Lehrern der englischen Sprache tüchtig benutzt werde.

2. Leitfaden für den grammatischen Unterricht in der englischen Sprache auf höheren Bürgerschulen, von Dr. Grübnau, Oberlehrer an der St. Petrischule zu Danzig. (IV und 128 S. gr. 8°.) Danzig, Kabus 1843.

Herr Grübnau wünscht den Unterricht zu vereinfachen, die Einsicht in den grammatischen Bau der Sprache zu fördern und daneben zu einem höhern Grade formeller Geistesbildung beizutragen. Zu diesem Ende ist er im syntaktischen Theile seines Leitfadens den Grundsätzen von Dr. Becker gefolgt, „deren innerer Gehalt von keinem Sachkundigen mehr bestritten wird"; in der Flexionslehre hat er die sog. unregelmäßigen Verba, die „eine eigene Conjugation, die starke, bilden", nicht nach dem Alphabet sondern nach Analogien geordnet, auch die zusammengesetzten Zeitformen und den Conjunctiv aus dem Conjugationsschema weggelassen; in der Lautlehre hat er „nicht die sichtbaren Zeichen der Laute, die Buchstaben, zu Grunde gelegt, um dann von jedem Einzelnen zu lehren, wie er in diesem oder jenem Falle ausgesprochen wird, sondern er ist von den hörbaren Lauten ausgegangen, welche die englische Sprache kennt, hat dieselben nach ihrer Natur geordnet und ihnen die entsprechenden Zeichen beigefügt."

Ref. würde diese Behandlung der Lautlehre billigen (hat er doch selber diesen Weg in seinem französischen Sprachbuch eingeschlagen), wenn nur nicht der böse Umstand einträte, daß Herr Grübnau eine Sache zu lehren unternimmt, die er erst zu lernen hat. Er zeigt eine Unwissenheit, die kaum größer sein kann. Nur Ein Beispiel. S. 9—10 ff. will er lehren, wie die gedehnten Vocallaute geschrieben werden, zunächst A. Er gibt nun an: ar, ath, aunt, alm, alf, alve und meistens ass, ask, asp, ast, ance, ant, bei welchen letzteren jedoch von Vielen der ge-

Digitized by Google

ſchärfte Laut vorgezogen werde, worauf denn noch einige andere Wörter folgen: demand, are, father, heart, laugh, draught u. ſ. w.

Es verlohnt ſich eigentlich nicht der Mühe, ein ſo ſchlecht gemachtes Penſum zu corrigiren, indeß mag in der Kürze angegeben werden, wie Herr Grübnau die Sache hätte darſtellen müſſen.

Reines A iſt gedehnt (Walkers $\overset{2}{a}$) und geſchärft. Walker hat dafür kein Zeichen und vermengt es mit dem nach dem E ausweichenden A oder mit dem dem A ſich nähernden E ($\overset{4}{a}$); Herr Heuſſi bezeichnet es in ſeiner Grammatik mit $\overset{5}{a}$.

Gedehntes A kann nur vorkommen: im Hauptton, im Nebenton, außer dem Ton.

Gedehntes A im Hauptton wird geſchrieben:

1. a.

a) vor r, rd, rm, rs und vor rr, wenn das zweite r nicht ſtammhaft, ſondern durch Flexion oder Compoſition entſtanden iſt (starry, tarry).

Z. B. bar, far, star, art, article ꝛc.

b) vor einem l, das vor einem andern Conſonanten ſtumm bleibt (nur nicht vor lk), alſo vor lf, lve, lm.

Z. B. calf, balm, alms, almond ꝛc.

c) vor auslautendem th.

Z. B. bath, path, lath. (Ausnahme he $\overset{4}{\text{hath}}$ und $\overset{3}{\text{wrath}}$.)

d) in der (betonten) Endung a und ah.

Z. B. mamma, ahah.

e) in der (immer betonten) Silbe -mand, von lat. mandare.

Z. B. command, commander.

f) in einigen fremden Wörtern.

Z. B. adagio, bravo.

g) Ausnahmsweiſe in father, are u. ſ. w.

2. au, vor n mit folgendem Conſonanten.

Z. B. aunt, daunt ꝛc.

3. aa, in to baa und einigen Eigennamen.

4. ea, ausnahmsweiſe in heart, hearth, hearken.

5. e, ausnahmsweiſe in clerk und sergeant.

Gedehntes A im Nebenton.

Auch hier hat ar den obigen Laut: carbonade, arbitrarious ꝛc.

Gedehntes A außer dem Ton.

Ar behält den obigen Laut in der Silbe vor und nach dem Ton (harmonious, monarch, anarchy ꝛc.), nur nicht bedeutungsloſen Endungen.

Digitized by Google

Geſchärftes A.

Im Hauptton.

1. a vor den Conſonanten nc, nch, nd, nt, ns, sc, sk, st, sp, ss, ff, ft.

Z. B. ask, dance ꝛc. (Ausnahme and, pant.)

2. au, ausnahmsweiſe in laugh, draught.

Im Nebenton.

Scheint nicht vorzukommen.

Außer dem Ton.

1. a, wenn es die unbetonte Endſilbe ſchließt: drama, era, auch ah, Noah.

Und in einigen andern Wörtern, z. B. blaspheme, cascade, namentlich in der Vorſilbe trans: transact.

So mußte Herr Grübnau die Sache anfaſſen, wenn ſie richtig und lernbar ſein ſollte. Seine Darſtellung iſt ſehr oft unrichtig, überall verwirrt, ungenügend und unbrauchbar.

Mehr über das Buch zu ſagen, ſcheint unnöthig.

3. Engliſche Schulgrammatik von G. E. A. Wahlert, Rector der h. Bürgerſchule zu Lippſtadt. Vierte, umgearbeitete und vermehrte Auflage. (IV und 300 S. gr. 12.) Bielefeld, Velhagen und Klaſing, 1848.

Die Vorrede gibt keine Andeutungen darüber, wie der Verfaſſer ſein Buch gebraucht wiſſen will und für welche Claſſen er es beſtimmt hat. Wahrſcheinlich für alle. Referent hat nun für ſeine Perſon keinen Begriff davon, wie man mit Hülfe einer nach gewöhnlicher Weiſe disponirten Grammatik Anfängern eine fremde Sprache beibringen kann, obſchon er die grammatiſtiſche Methode, wie ſie von der Mehrheit der Lehrer geübt wird, wohl kennt; dagegen begreift er ſehr wohl, daß eine nicht zu umfängliche Schulgrammatik Schülern, die ein paar Jahre hindurch auf die rechte Art in der betreffenden Sprache unterrichtet worden ſind, ſehr gute Dienſte leiſten kann. Das vorliegende Buch iſt nun zwar keine Arbeit erſten Ranges, aber immer ganz achtbar und kann in Secunda und Prima (wenn der engliſche Unterricht in Quarta begann) mit Nutzen gebraucht werden. Es iſt ſehr deutlich, ſo daß Secundaner und Primaner es ohne Hülfe des Lehrers verſtehen können, enthält das Wichtigſte, und gibt in ſeinem ſyntaktiſchen Theile eine Menge ſchöner Bemerkungen. Der engliſchen Beiſpiele könnten freilich mehr ſein (deutſche zum Ueberſetzen ins Engliſche fehlen ganz) und über die grammatiſche Anſicht, ſo wie über die Anordnung des Stoffes — der Verfaſſer iſt Eklektiker — ließe ſich auch ſtreiten. Am unvollkommenſten iſt auch hier der übrigens ziemlich

Digitized by Google

ausführliche (S. 1 — 60) Abſchnitt von der Ausſprache. Die Quantitätslehre fehlt ganz, die Accentlehre iſt dürftig und unklar, und die Qualitätslehre läßt ebenfalls ſehr viel zu wünſchen übrig. Nur Ein Beiſpiel. §. 62 ſoll aw ah lauten, es müßte alſo wie in: Ich ſah, geſprochen werden, was bekanntlich unrichtig iſt. Herr Wahlert ſollte für die fünfte Auflage den Abſchnitt von der Ausſprache ganz umarbeiten. Die Qualitätslehre müßte zwei Theile bekommen: einen erſten, der lehrt, wie die im Engliſchen vorhandenen Laute geſprochen werden; einen zweiten, gewiſſermaßen das Regiſter zum erſten, welcher von den Zeichen ausgeht. Bei den Vocalen (den einfachen) iſt dann zunächſt anzugeben, welche von den möglichen Vocalen im Engliſchen wirklich ſind, und da ergeben ſich:

I. Reines A, gedehnt und geſchärft.

II. I, gedehnt (Zeichen: e — he, here —, i — antique, machine —, æ — Cæsar —, œ — antœci —, ay — nur in quay —, ea — each, beaver, flea, appeal —, ee — eel, bee, green —, ie — chief —, ei — conceit, ceiling —, ey — key —, eo — people — ia — caviar —, eau — nur in beaufet) und geſchärft.

III. U, gedehnt und geſchärft.

IV. Reines E, gedehnt. (face, rain, say, break, deign, grey, China.)

V. E des zweiten Grades, gedehnt (care, there, fair, prayer, bear, their) und geſchärft (fetch, birth, myrtle, marry, Aetna, plaid, he says, breakfast, ready, dealt, Beelzebub, friend, many.)

VI. E des dritten Grades oder das nach E ausweichende A: can, hat ꝛc. Nur geſchärft.

VII. Reines O, gedehnt (ago, hope, strew, coat, controul, bowl, blow) und geſchärft, z. B. romance.

VIII. O des zweiten Grades, gedehnt (or, nor, broad, door) und geſchärft (not).

IX. O des dritten Grades oder das nach dem O ausweichende A, gedehnt (fall, bald, alderman, water, daughter, draw, bought) und geſchärft (was, what).

Trübes O, nur geſchärft (but, sir, her, brother, blood, adjourn, und in ſo vielen tonloſen Endungen).

Ganz ſo wären die möglichen Doppellaute mit ihren Zeichen anzuführen, dann die Mitlaute.

4. Theoretiſch-praktiſche Schulgrammatik der engliſchen Sprache für jüngere Anfänger, bearbeitet von Dr. K. F. Chr. Wagner, Geh. Hofrath, Prof. (VIII und 298 S. gr. 8.) Braunſchweig, Vieweg, 1843.

Digitized by Google

Neue vollständige und auf die möglichste Erleichterung des Unterrichts abzweckende Englische Sprachlehre für die Deutschen. Von demselben. Zweiter oder praktischer Theil, welcher Uebungen über die einzelnen Regeln enthält. Fünfte Auflage. Ebend. 1843.

Das erste dieser beiden Bücher ist Bd. XI. S. 229—232 von einem unserer Mitarbeiter beurtheilt worden; das zweite ist die zu der bekannten größeren Grammatik des Verf. gehörige Anleitung zum Uebersetzen ins Englische. Die fünf Auflagen beweisen, daß das Buch viel gebraucht worden ist.

Wir dürfen Wagners größere englische Grammatik bei unsern Lesern als bekannt voraussetzen. Der Verfasser, Professor der classischen Philologie, erwarb sich ein großes Verdienst durch dieselbe, indem er zuerst die heutige englische Sprache mit dem Fleiße und der Genauigkeit durchforschte und darstellte, welche bei der lateinischen und griechischen Grammatik schon üblich, aber bei der Grammatik einer neuern fremden Sprache damals noch unerhört war. Ist die grammatische Ansicht, die damals herrschte, und die ganze Behandlungsweise auch nun veraltet, so ist das Buch darum noch nicht unnütz geworden, und Lehrer des Englischen werden wohlthun, es fortwährend zu Rathe zu ziehen. Die Schulgrammatik geht von dem Gedanken aus, daß man aus einer Grammatik eine Sprache lernen könne; wer diesen Gedanken für richtig hält, wird das Buch gebrauchen können. Freilich wird die Brauchbarkeit gar sehr dadurch gemindert, daß der Verfasser seinen syntaktischen Regeln wohl lange Reihen deutscher Sätze zum Uebersetzen ins Englische, aber nur äußerst wenige englische Beispielsätze beigefügt hat. — Eine Bemerkung in der Vorrede zeigt wieder, welch eine geringe Einsicht in die pädagogische Bedeutung des classical learning so viele classische Philologen haben. Der Verf. räth den Gymnasien nämlich, ihren Unterricht mit den neueren Sprachen und zwar mit dem Englischen zu beginnen.

5. Vollständiges auf die möglichste Erleichterung des Unterrichtes abzweckendes grammatisches Lehrbuch der englischen Sprache. Für Schulen und zum Selbstunterricht. Von Chr. H. Pleßner, ehemaligem öffentlichen Lehrer der englischen und französischen Sprache am Gymnasium zu Stralsund. Zweite, verm. und verb. Auflage. (IV u. 376 S. gr. 8.) Braunschweig, Westermann, 1846.

Auch dieses Buch fängt, nachdem es die Aussprache abgehandelt, sowohl in dem etymologischen wie in dem syntaktischen Theile mit dem Artikel an und schließt mit den Conjunctionen; auch hier fehlen englische Beispielsätze, während die Aufgaben zum Uebersetzen ins Englische reichlich gegeben sind. Lehrer, welche überhaupt in dieser Weise unterrichten können, werden auch dieses Buch gebrauchen können. Es ist nicht besser,

Digitized by Google

aber auch nicht schlechter als die meisten der in dieser Weise gearbeiteten Lehrbücher.

6. Theoretisch-praktische englische Grammatik für Anfänger und Geübtere mit Uebungen von C. A. Döscher. (XVI u. 388 S. gr. 8.) Bremen, Heyse, 1845.
7. Praktische englische Sprachlehre mit Uebungsaufgaben zum Uebersetzen ins Englische zum Schul- und Selbstunterricht bearbeitet von James Lewis, Lehrer der englischen Sprache an der Handels-Akademie zu Danzig. (XII u. 366 S. 12.) Leipzig, Dörffling, 1835.

Die Verhältnisse sind nun einmal so, daß es eine Classe von Ungebildeten gibt und die das auch bleiben wollen, welche von Lehrern, die ihrerseits wieder ohne alle wissenschaftliche Bildung sind, eine fremde Sprache erlernen müssen. Für solche Schüler und solche Lehrer sind diese beiden Bücher vielleicht brauchbar.

8. Anfangsgründe der englischen Sprache von A. Reineke, Lector an der Universität zu Königsberg. (XII u. 67 S. 12.) Königsberg, Tag und Koch, 1844.

Herr Reineke bemerkt am Schlusse seiner Vorrede, er halte es für seine Pflicht zu erklären, daß er in dem, was die Vorrede über das Erlernen der Sprachen sagt, den Ideen des Ref., so weit er mit denselben einverstanden gewesen, gefolgt sei. Ref. begreift den Zusammenhang zwischen diesen Ideen und dem Büchlein nicht. Dasselbe gibt eine kurze Formenlehre nebst einigen syntaktischen Regeln und ein paar Lesestücke. Dieß soll zuerst gelernt und dann zur Lectüre eines leichten neueren Schriftstellers geschritten werden. Glaubte Herr Reineke, daß dieß die rechte Art sei, so brauchte er sein Büchlein nicht zu schreiben, da die in Elbing bei Wernich 1836 gedruckte „Gymnasialgrammatik der englischen Sprache, für den Unterricht in Schulclassen besonders eingerichtet" (IV und 84 S. 12.) längst vorhanden war.

9. Lehrbuch der englischen Sprache von Dr. J. Fölsing, Prof. am französischen Gymnasium zu Berlin.

   Erster Theil. Lehrbuch für den elementaren Unterricht in der englischen Sprache. Mit vielen Lesestücken und Uebungen zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Englische. Dritte Auflage. (IV u. 108 S. gr. 8.) Berlin, Enslin, 1845 *.

   Zweiter Theil. Lehrbuch für den wissenschaftlichen Unterricht in der englischen Sprache. Mit vielen Uebungsstücken zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Englische. Dritte, umgearbeitete und vermehrte Auflage. (XXII u. 249 S. gr. 8.) Ebendas. 1846.

Die erste Auflage dieses werthvollen Buches erschien 1840; was Ref. damals (Bd. I. S. 256—257) dem Verf. rieth, ist seitdem geschehen: der Cursus für Anfänger ist von dem grammatischen Cursus

* So eben erscheint die vierte, von Dr. Brennecke besorgt.

Digitized by Google

getrennt und jeder Theil angemessen erweitert worden. Leider ist der Verf. während des Druckes der dritten Auflage gestorben, er verunglückte beim Baden in der Ostsee.

Der Elementarcursus enthält nunmehr Folgendes: 1) zwanzig grammatische Capitel, mit Uebungen zum Uebersetzen ins Deutsche (eine leichte Erzählung) und ins Englische, S. 1—43; 2) eine zweite Folge von englischen (Anekdoten) und deutschen Uebungsbeispielen, S. 43—59; 3) Schlüssel zu den beiden Reihen von englischen Uebungsstücken, S. 59—93; 4) einige Gedichte. Die 20 grammatischen Capitel behandeln 1. Aussprache, 2. Declination, 3. Genus und Possessiva, 4. to have, 5. to be, 6. das schwache Verb, Activ und Passiv, 7. die Construction, 8. 9. 10. die Pronomen, 11. Comparation, 12. Einzelheiten der Flexion, 13. die unregelmäßige Declination und Comparation, 14. die starke und unregelmäßige Conjugation, 15. I can, may u. s. w., 16. die umschreibende Conjugation, 17. Adverbien, 18. Numeralia, 19. Syntaktisches, 20. Apostrophirung, Titulaturen u. s. w.

Wir haben also hier eine sehr verständige Combination der lareren grammatistischen und der hamiltonschen Methode, die, wie der starke Gebrauch des Buches beweist, vielen Lehrern sehr zusagt. Müßte Ref. zwischen einem lediglich grammatisirenden Lehrgange (wie bei Wagner oder Pleßner) und diesem, oder zwischen einem streng hamiltonschen (oder robertsonschen) und diesem wählen, so würde er letzterem unbedingt den Vorzug geben; ein genetischer Lehrgang, in dem sich Analysis und Synthesis durchdringen (und den brauchen wir), ist derselbe aber noch nicht.

Der zweite Cursus enthält von S. 1—169 die Grammatik, und von S. 170—249 Stoff zum Uebersetzen ins Englische. Schulen, die in den mittleren Classen einen guten Elementarunterricht im Englischen geben, werden dieses Buch für ihre oberen Classen mit großem Nutzen gebrauchen. Es enthält so viel als ein Schüler braucht und erläutert die Regeln durch hinlänglich zahlreiche englische Beispielsätze. Es war ein sehr guter Gedanke, diese großentheils dem Vicar of Wakefield zu entnehmen, den die Schüler, wenn dieses Buch in ihre Hand kommt, gelesen haben können. Die Grammatik tritt dadurch in eine schöne Verbindung mit der Lectüre.

10. Anleitung zur Erlernung der englischen Sprache. Von Dr. Ph. Schifflin, Lehrer an der höheren Stadtschule in Barmen. Essen, Bädeker. Erster Cursus. (VIII u. 208 S. gr. 8.) 1841. — Zweiter Cursus. Mit einem Wörterbuch. (VI u. 421 S. gr. 8.) 1846.

Dieses Buch wurde schon Bd. XII. S. 127—136 beurtheilt und wir können das dort Gesagte nur bestätigen.

Digitized by Google

11. Lehrbuch der englischen Sprache von T. Robertson. Zum Gebrauche für Deutsche von Oberreallehrer W. Oelschläger. Erster Theil. Die Elemente. (IV und 140 S. 8.) Stuttgart, Ebner und Seubert, 1847.

12. Praktisches Lehrbuch der englischen Sprache von T. Robertson. Ausgabe von Georg Steinbeis. (VIII und 288 S. 12.) Pforzheim, Flammer und Hoffmann, 1847.

Herr Robertson hält in Paris eine Schule zum Unterricht in neueren Sprachen, in der nach einer modificirten Hamiltonschen Weise unterrichtet wird. Ref. mag hier nicht wiederholen, was er in seinem Buche über Die genetische Methode zur Kritik dieser Weise beigebracht hat: Lehrer, die es ertragen können, nach derselben zu lehren, und Schüler, die es ertragen, nach ihr zu lernen, werden diese beiden Bücher brauchbar finden.

13. Elementarbuch der englischen Sprache, von F. A. Callin, Lehrer der höheren Bürgerschule zu Hannover. Hannover, Hahn.
Erster Cursus. Dritte Auflage. (VIII und 183 S. gr. 8.) 1847.
Zweiter Cursus. (XIV und 370 S. gr. 8.) 1844.

Der erste Cursus dieses Buches wurde bei seinem ersten Erscheinen 1840 vom Ref. angezeigt. Die vorliegende dritte Auflage ist mannigfach verbessert und erweitert, und namentlich wird vielen Lehrern der Abschnitt über die Aussprache willkommen sein, besonders die Tabelle S. 2—4, welche für die im Englischen vorhandenen Vocallaute die gebräuchlichen Zeichen angibt. Das Buch sucht eine Mitte zwischen Robertson (dessen Lehrbuch Herr Callin Manches entlehnt hat) und den Grammatisten, indem es, ungefähr wie auch Fölsing das gethan, beide Wege, so gut es gehen will, aufeinanderlegt. Daß sie sich nie ganz decken wollen, das ist und bleibt der Fehler solcher äußeren Verbindung der Analysis und Synthesis, der nur dadurch entfernt werden kann, daß man den genetischen Weg einschlägt und streng festhält.

Bis auf einen gewissen Grad ist das im zweiten Cursus geschehen, der sich ziemlich genau an des Ref. Französisches Sprachbuch anschließt und einen Lehrgang darbietet, der die wesentlichsten Puncte der Syntax enthält und durch reichen englischen und deutschen Uebersetzungsstoff einübt. Ref. hat in seiner Abhandlung über Die genetische Methode (S. 316—318 und 422—423) ein paar Bemerkungen über diesen zweiten Cursus gemacht, die der Herr Verf. bei der in Aussicht stehenden neuen Auflage vielleicht berücksichtigt. Könnte der Verf. sich entschließen, bei der zweiten (oder doch bei der dritten) Auflage seinem syntaktischen Lehrgange die nöthige Belehrung über die Formen einzuverleiben und ein Capitel über die Aussprache beizugeben (wie in des Ref. Franz. Sprachbuche),

Digitized by Google

ſo würde er den Lehrern, welche wie Ref. nun einmal nur genetiſch unterrichten mögen, einen großen Gefallen thun, indem dann ſein zweiter Curſus auch Anfängern dienen könnte; für diejenigen Schulen, in denen ſein erſter Curſus gebraucht wird, würde der zweite Curſus darum nicht unbrauchbar, da die Knaben der Wiederholung bedürfen und man in einem Buche ja auch Dieß und Jenes überſchlagen kann.

Vielleicht wird die neue Auflage auch in theoretiſcher Hinſicht etwas reicher ausgeſtattet ſein als die erſte; zwar hat der von Herrn Callin citirte Vers von Boileau

Qui ne sut se borner, ne sut jamais écrire,

eine große Wahrheit; indeß würde man die ſyntaktiſche Belehrung für einen zweiten Curs doch da und dort etwas reicher wünſchen.

Noch iſt zu bemerken, daß die zahlreichen engliſchen Leſeſtücke, welche der ſyntaktiſchen Belehrung als Unterlage dienen und wieder großentheils den Stoff zu den Ueberſetzungen ins Engliſche bieten, mit Geſchmack ausgewählt ſind. Iſt in Fölſings zweitem Curſus die grammatiſche Belehrung vollſtändiger, ſo hat der Callin'ſche zweite Curſus wieder den Vorzug, daß er zugleich Leſebuch iſt.

Wir ſind begierig auf die neue Auflage.

14. Engliſches Sprachbuch, im Allgemeinen nach genetiſchem Princip, für Gymnaſien, Realſchulen und Privatunterricht. Von A. Dranger, Lehrer an der Realſchule zu Güſtrow. Erſte Abtheilung: Elementarcurſus. (XII und 78 S. gr. 8.) Güſtrow, Opitz, 1848.

Herr Callin wünſcht in der Vorrede zu ſeinem zweiten Curſus, es möge ein tüchtiger Mann die engliſche Sprache hiſtoriſch erforſchen. Die Noten zu dem vorliegenden Büchlein zeigen, daß der Verfaſſer desſelben zu den hiſtoriſchen und vergleichenden Sprachforſchern gehört. Er könnte die Lehrer des Engliſchen ſehr fördern, wenn er eine hiſtoriſche Grammatik der engliſchen Sprache ausarbeiten wollte.

Als Lehrer anerkennt Herr Dranger den Werth und die Nothwendigkeit der genetiſchen Methode, jedoch mit einer Einſchränkung. Er ſagt darüber: „Meine Anordnung paßt ſpeciell nur für das Engliſche, vielleicht auch für alle neugermaniſchen und andre formarme Sprachen *. Für die übrigen Indogermanen, namentlich auch für die Slaven, nicht minder für die Semiten, iſt wegen der oft überwuchernden Formbildung ein langſamer Weg und eine echt genetiſche Methode unerläßlich.“ Vielleicht würde Herr Dranger aber doch den ſtreng genetiſchen Gang ein-

* Für das Deutſche gewiß nicht. Herr Dranger verſuche es einmal und lehre Franzoſen oder Italiäner ſo deutſch.

Digitized by Google

geschlagen haben, da es ihm nicht entgehen kann, daß der schulgemäße Sprachunterricht nicht lediglich darnach trachten muß, so schnell als möglich ans Ziel zu kommen, sondern auch auf dem Wege allerlei pädagogische Nebengeschäfte zu besorgen hat, wenn er sich nicht den Umständen anbequemt hätte. („Die streng genetische Methode scheint für den englischen Unterricht noch unpraktisch, weil die dazu erforderliche Stundenzahl nicht gewährt werden kann.") Er hat nämlich sein Buch für einen einjährigen Curs etwa in Tertia bestimmt und nur auf zwei wöchentliche Lehrstunden gerechnet *. Für einen so beengten Unterricht paßt dann freilich nicht einmal die von Fölsing oder Callin im ersten Cursus befolgte Methode, geschweige die genetische. Herr Dranger hat darum in dem vorliegenden ersten Curs vorzugsweise die Aussprache (§. 1—17) und die Formenlehre (§. 18—67) lehren und einüben wollen; der zweite Curs soll nach den Satzformen geordnet sein und den Rest der Wortformenlehre nachbringen.

Lehrer, die mit Herrn Dranger ungefähr in gleicher Lage sind, werden ihm für dieß Büchlein Dank wissen und wünschen, daß der zweite Cursus recht bald folge. Gestattete der Raum, die einzelnen Paragraphen dieses ersten Cursus hier durchzugehen, so fände sich Gelegenheit, Manches zum Lobe des Verf. und seiner Arbeit anzuführen. Wir machen indeß nur auf zwei Puncte aufmerksam: der Lehrgang des Büchleins konnte bei seiner Kürze nicht genetisch sein, aber die Lehrart ist es, und das ist viel werth; — dann sind die englischen Beispielsätze weder so platt und leer, wie durchgängig im ersten Schifflinschen Cursus und theilweise in den Büchern, die jetzt noch zu nennen sind, noch sind sie, wie wiederum in vielen Schulbüchern, unenglisch, und das ist eben so viel werth.

15. **English made easy.** Praktischer Lehrgang zur leichten und schnellen Erlernung der englischen Sprache. Von **Dr. O. Behnsch**, Lector an der Universität und Lehrer an der h. Bürgerschule zu Breslau. Erster Cursus. Dritte, verb. und verm. Aufl. (VI und 122 S. 8.) 1846; Zweiter Cursus. A. u. d. T. **The teacher's assistant.** (VI und 194 S. 8.) Breslau, Kern, 1841.

16. Praktischer Lehrgang zur schnellen, leichten und gründlichen Erlernung der englischen Sprache, nach **Dr. Ahn's** bekannter Lehrmethode **, unter Hinzufügung einer kurzen Grammatik. Von **J. B. Hedley.** (190 S. 8.) Wien, Jasper, 1847.

---

* An dem meiner Leitung anvertrauten Bürger-Gymnasium hat Quarta, wo der englische Unterricht beginnt, wöchentlich fünf Lehrstunden und soll nächstes Jahr sechs bekommen.

** Wenn doch manche Leute, die bei uns Bücher schreiben, etwas weniger unwissend sein wollten! Bekanntlich rühren die ersten Bücher dieser Art von Seidenstücker her, nach dessen Muster Herr Ahn gearbeitet hat.

Digitized by Google

17. Praktischer Lehrgang zur schnellen und leichten Erlernung der englischen Sprache. Nach Ahn's Lehrgang des Französischen. Von G. van den Berg. Hamburg, Niemeyer, 1847. Erster Cursus *. (IV und 140 S. gr. 8.) — Zweiter Cursus. (IV und 132 S. gr. 8.)

18. Elementarbuch zur Erlernung der englischen Sprache, nach dem Seidenstückerschen Elementarbuche der französischen Sprache bearbeitet von James R. Aubrey. Zweite Auflage. (VI und 94 S. 12.) Wesel, Prinz, 1840.

19. Praktisches Lehrbuch der englischen Sprache, in welchem die wichtigsten Regeln der Grammatik durch eine große Menge von Beispielen erklärt und dem Gedächtnisse eingeprägt (sic!) werden, wobei zugleich eine strenge Stufenfolge vom Leichten zum Schwereren beobachtet worden ist; bearbeitet von A. Baskerville, Lehrer der englischen Sprache am Handelsinstitut zu Osnabrück. (VI u. 155 S. gr. 8.) Oldenburg, Stalling, 1847.

Wir verzichten darauf, diese fünf Bücher einzeln zu charakterisiren, und stellen die Titel derselben nur neben einander, damit Lehrer, welche solche Bücher für ihren Unterricht wünschen, vergleichen und wählen können.

20. Die Anfänge des Englischen bis zum Lesen und Uebersetzen eines leichten Classikers. In Verbindung mit dem Anschauungsunterrichte von E. Wiebe, Cantor und Lehrer in Altona. (X u. 135 S. 12.) Hamburg, Heubel, 1842.

21. Englisches Elementar-Lesebuch von R. H. Gunnell. Zweite, verb. Aufl. (VIII und 138 S. 12.) Mannheim, Hoff, 1846.

Wo man mit etwa siebenjährigen Kindern nichts Besseres anzufangen weiß, als sie zur Erlernung einer fremden Sprache anzuhalten, und diese fremde Sprache die englische sein soll, da kann das Büchlein von Herrn Wiebe gute Dienste thun. Es ist eine Combination des grammatischen Unterrichtes, wie er dermalen in den meisten deutschen Elementarschulen gegeben wird, und des Anschauungsunterrichtes. Letzterer sinkt, in dieser Verbindung, freilich zu dem verbalen Realismus des Comenius herab und wird zu bloßer Vocabelkenntniß, wobei es sich noch fragt, ob die Kinder alle die gegebenen Vocabeln (was in der Stube ist, in der Schule, im Garten, auf der Straße, im Dorfe, in der Kirche, in der Küche u. s. w.) behalten können. Weiß der Lehrer die Vocabeln stets zur Bildung kleiner Sätze zu benutzen, so mag es gehen.

Das Lesebüchlein von Herrn Gunnell scheint eine auf deutschen Boden verpflanzte englische Fibel und für englische Bonnen vornehmer Häuser bestimmt zu sein.

---

* So eben erscheint die 2. Aufl. des I. Cursus.

Digitized by Google

22. Kurzer Leitfaden zur Erlernung der englischen Aussprache nebst Lesestücken, mit praktischer Anwendung und einem vollständigen Wörterbuche zum Uebersetzen derselben. Von H. Horn, Lehrer der neueren Sprachen am Gymnasium zu Hanau. (VI, 152 u. 58 S. 16.) Braunschweig, Westermann, 1846.

Wer eine ausführlichere Anleitung zur Aussprache des Englischen wünscht, als sie die Grammatiken von Heussi und Wagner geben (die vorliegende ist übrigens nur 80 Sedezseiten stark), der wird wohlthun, statt dieses Büchleins das Lehrbuch der englischen Aussprache von C. Buschmann (Berlin, 1832) zu gebrauchen. Der vorliegende Leitfaden gibt gleich auf S. 4 eine Tabelle der englischen Vocallaute, aus welcher nur derjenige klug wird, und auch der nur mit Mühe, der solche Bücher nicht braucht. Schade um das schöne Papier, das der Verleger an das unnütze Ding gewandt hat.

23. **Do you speak English?** oder die nützlichsten und nothwendigsten englisch-deutschen Gespräche, Redensarten und Wörtersammlungen. Zweite, vermehrte und verbesserte Auflage. (VII u. 135 S. 16.) Aachen, Wengler.

So lange es Kaufmannsdiener, Ladenjungfern, Fähnriche und noch andere Leute gibt, die eine fremde Sprache nicht ordentlich lernen, aber bei Gelegenheit einige stereotype Redensarten gebrauchen wollen, werden solche Bücher gesucht sein; und so lange die Schulbücher der fremden Sprachen für einen methodischen Unterricht in der Onomatik nicht mehr thun als bis jetzt geschehen ist, und die meisten Lehrer so unterrichten, als ob die Onomatik nicht auch zur Sprachlehre gehörte, so lange werden auch die Schüler unserer Schulen wohlthun, nebenbei ein solches Buch zu gebrauchen. Das vorliegende hält, was der Titel verspricht.

24. Französisch-englisch-deutsche Gespräche, nebst einer Sammlung von Sprichwörtern, Handlungsbriefen und Beispielen über die englischen Zeitwörter. Zum Schulgebrauch herausgegeben von L. Simon, Vorsteher einer Erziehungsanstalt in Hamburg. (V u. 132 S. 16.) Altona, Lehmkuhl, 1846.

Herr Simon spricht sich über den Gebrauch seiner recht zweckmäßigen Sammlung und über den Nutzen solcher Sammlungen, so wie über den Vortheil, den das Nebeneinanderstellen französischer und englischer Gesprächsformeln gewährt, in der Vorrede aus. Sein Büchlein wird, richtig und mit Maaß gebraucht, die Schüler in der Kenntniß der Umgangssprache fördern.

— Am Schlusse dieser Anzeige bittet Ref. die Verfasser der besseren unter den hier angezeigten Büchern wegen der Kürze dieser Anzeige um

Digitized by Google

Entschuldigung. Sollten aber diese 24 Bücher sämmtlich zur Anzeige kommen, so blieb nichts anderes übrig als es zu machen wie es geschehen ist.

Mgr.

II.

Ueber den Philoktet des Sophokles in ästhetischem Betrachte von Dr. Friedrich Zimmermann, Gymnasiallehrer zu Büdingen. Darmstadt 1847. Verlag der Hofbuchhandlung von G. Jonghaus. 82 S. 8.

Diese Monographie behandelt die Oekonomie des sophokleischen Philoktet und zwar 1) den Mythos des Stücks, insbesondere das in demselben waltende Schicksal; 2) die Charakteristik der Hauptpersonen und ihr gegenseitiges Verhalten zu einander; 3) die Stellung und Haltung des Chors zur Handlung und 4) die äußere Technik des Drama's nach dem Schema des Aristoteles. Dem Abschnitte, welcher sich über den Mythos verbreitet, geht eine Betrachtung der Wahl der im Drama auftretenden Personen voraus. Während nämlich Lesches in der kleinen Ilias den Philoktetes durch Diomedes, Aeschylos in den Lemniern durch Odysseus, Euripides in seinem Philoktetes durch Odysseus und Diomedes, Protesilaos beim Philostratos durch Diomedes und Neoptolemos nach Troja abholen lassen, so that Sophokles nach des Verf. Ansicht einen glücklichen Griff, daß er zu diesem Geschäfte den Odysseus und Neoptolemos erwählte, indem diese Charaktergruppe nicht allein der Schöpfung eines durch Gegensätze reichen dramatischen Lebens höchst förderlich, sondern wegen des heitern, von der Gottheit geordneten Schlusses nothwendig gewesen sei, wenn dieser nicht mehr oder weniger der Freiheit des Philoktetes entgegentreten sollte. In einer Tragödie von Philoktetes habe die durch persönliche Erbitterung aufs Aeußerste gesteigerte Entzweiung der an Philoktetes und Odysseus objectiv gemachten Interessen keine reine Versöhnung aus ihrem Pathos heraus gestattet. Da nun aber der Mythos einen versöhnenden Ausgang vorzeichnet, so wäre die bloße Dazwischenkunft einer göttlichen Macht ein bloßes Accidenz neben der Collision sittlicher Mächte gewesen, wenn sich dieselbe auf Odysseus und Philoktetes beschränkt hätte; eine Bewegung des Philoktetes durch Bitten und Versprechungen, allenfalls mit einer Zuthat von Gewalt, so gut als eine Nivellirung seines Charakters. Die Vernunft verlange, daß jene Collision durch einen Act sittlicher Freiheit wenigstens in sich gehoben sei, wenn auch die letzte Spitze der Entscheidung von einem göttlichen Gebote ausgehe. „Eine solche Befriedigung des Menschlichen

Digitized by Google

durch sich und seine Güte war dadurch möglich, daß ein Dritter mit unerbitterter und unverschanzter Reinheit der Gesinnung, aus der Berechtigung der über Alles herrlichen Wahrheit sich des von aller Welt verlassenen Dulders gerade im Momente der höchsten Bedrängniß annahm und ihn so mit der Menschheit aussöhnte, ehe der Gott dieß in einem strengern und positiveren Sinne gebot." Odysseus repräsentire „die rücksichtslose, große Nothwendigkeit des Vaterlandes". Bei seiner energievollen, keine Gefahr scheuenden, aber auch in den Mitteln nicht zarten Liebe für das Ganze habe er in der kalten Region der Staatsklugheit die Blüthe des jugendlichen, für edle That begeisterten Sinnes eingebüßt und erkläre diesen selbst für einen überwundenen tiefern Standpunct seiner sittlichen Existenz, da er das kluge Wort für nützlicher als die jugendlich offene That halte. Er habe früher die für nothwendig befundene Maßregel gegen Philoktet mit unnöthiger Härte ausgeführt; Philoktet behaupte gegen ihn die Rechte des schwer von ihm heimgesuchten und tödtlich gekränkten Heros, seinen wohlverdienten Besitz und damit seine physische Existenz, vor Allem seine Ehre, die mit der Energie einer begründeten Feindschaft fest zusammengewachsen ist. Nun habe es nicht schöner kommen können, meint der Verf., als daß sein Unglück ihm einen Schutzgenossen ward in dem Jünglinge, der noch nicht im Pathos des Odysseus verhärtet immer lauter und lauter die Stimme der ewig gültigen Wahrhaftigkeit vernimmt und, so sehr er selbst auch von Liebe für den höchst wichtigen vaterländischen Zweck und seine eigene von dessen Realisirung untrennbare Auszeichnung glüht, doch um des Einen willen alles Andere auf das Spiel setzt. „Jetzt wo die Stimme der Wahrheit, der Ehre und des Rechts gesiegt hat, darf und muß wegen eines höhern, vom Munde der Gottheit unbestreitbar verkündeten Rechtes dem Philoktet neben dem Versprechen vollständiger Genugthuung und Herstellung an Leib und Ehre das anbefohlen werden, gegen welches er sich so heftig gesträubt hat. Die Heldengröße, die ihn zur Standhaftigkeit gegen eine Welt von Widersachern stählte, beugt sich nun, ohne sich selbst untreu werden zu dürfen, vor dem Göttlichen ohne Einsprache." Sehen wir recht, so liegt in dieser Betrachtungsweise ein doppelter Irrthum. Zugegeben, daß Sophokles mit jener Aussöhnungsscene, in welcher Neoptolemos dem Philoktetes den Bogen zurückgibt und somit auf die Seite des Dulders tritt, wirklich das beabsichtigt habe, was der Verf. darin zu finden meint, so dürfte dieser Zweck nicht sowohl durch die Wahl der Personen, sondern durch ihre Charakterzeichnung erfüllt worden sein. Denn um diesen Zweck zu erreichen, war Neoptolemos, der Sohn des Achilleus, als solcher nicht nothwendig. Jede andere Person von gleicher Charakter-

Digitized by Google

beſchaffenheit wie Neoptolemos, die ſich des verlaſſenen Dulders im Momente der höchſten Bedrängniß annahm, ſeine Berechtigung zum unverſöhnlichen Haſſe gegen Odyſſeus und die Atriden anerkannte, konnte dieſem Zwecke dienen. Der Mythos ſtand der Einführung einer andern Perſon mit der eben angedeuteten Charakterbeſchaffenheit nicht hindernd im Wege; dieſer hatte die einzelnen Perſonen weder in ſo genauen noch in ſo feſten und unabänderlichen Zügen vorgezeichnet, daß der Tragiker ſich nothwendig hätte daran halten müſſen. Allein wir können die ganze Tendenz, welche Hr. Z. jener Scene unterlegt, gar nicht als eine im Sinne und Bewußtſein des Dichters gelegene zugeben und anerkennen. Nach unſerer Ueberzeugung hätte Sophokles den Ausgang des Stücks anders eingerichtet, wenn er die Abſicht gehabt hätte, Philoktet's Weggang nach Troja auf das Geheiß des Herakles dadurch, daß Neoptolemos „die Stimme der Wahrheit, der Ehre und des Rechts" nicht unterdrückt, zu einem Act der ſittlichen Freiheit zu machen. Dieſe vermittelnde Idee würde, wenn ſie im Sinne des Dichters gelegen hätte, ohne Zweifel beſtimmter und deutlicher hervortreten, ſei es in der Unterredung zwiſchen Neoptolemos und Philoktetes, ſei es in der ermahnenden Rede des Herakles, ſei es in den Abſchiedsworten des Philoktetes. Nirgends aber finden wir eine Andeutung, daß Philoktetes ſich darum mit der Menſchheit ausgeſöhnt fühle und nun um ſo bereitwilliger dem Gebote des Herakles gehorche, weil Neoptolemos ſich ſeiner im Momente der höchſten Bedrängniß angenommen habe. Der Gedanke: „die Heldengröße, die den Philoktetes zur Standhaftigkeit gegen eine Welt von Widerſachern ſtählte, beugt ſich nun, ohne ſich ſelbſt untreu werden zu dürfen, vor dem Göttlichen ohne Einſprache", findet ſich nicht allein in den Worten des Dichters nirgends ausgeſprochen, ihm ſteht auch nach unſerer Ueberzeugung die Wendung, welche die letzte Unterredung zwiſchen Neoptolemos und Philoktetes nimmt, geradezu entgegen. Denn wie verträgt ſich mit einer Ausſöhnung des Philoktetes und der übrigen Menſchheit ſein beharrliches Verlangen, nicht nach Troja, ſondern in ſeine Heimath geführt zu werden? Wie verträgt ſich mit dem Gedanken, daß Neoptolemos durch die Stimme der Wahrheit, der Ehre und des Rechts den Uebergang von den bisherigen Colliſionen zu dem endlichen, auf ein göttliches Geheiß erfolgten Entſchluß des Philoktet vermittle, das Endreſultat jener Unterredung, wonach Neoptolemos ſich vollkommen bereit erklärt, den Philoktet in ſeine Heimath bringen zu wollen? Hätte Sophokles beabſichtigt, was der Verf. unſerer Schrift ihn beabſichtigen läßt, ſo hätte er ſicherlich dieſem letzten Dialoge nicht dieſe Wendung gegeben, er hätte den deus ex machina eintreten laſſen, ehe ſich Philoktetes gegen eine Abführung nach Troja ſo ernſtlich

Digitized by Google

und entschieden verwahrt, und beide übereinkommen in die Heimath zurückkehren zu wollen. Genug, wir glauben gezeigt zu haben, daß Philoktet's Willensänderung und Fahrt nach Troja nicht einmal in entfernterer Weise durch des Neoptolemos Benehmen und Verhalten gegen ihn hervorgerufen und veranlaßt worden ist. Schwenck hat diesen Punct in der Oekonomie unseres Stücks richtiger beurtheilt.

Mehr einverstanden sind wir mit dem, was der Verf. über das Schicksal im Philoktet sagt. Seine Ansicht ist etwa in folgenden Sätzen ausgesprochen. „Unbedenklich sehen wir das Stück als dasjenige unter den erhaltenen des Dichters an, in welchem keinerlei tragische Schuld, weder persönliche des vom Schicksal Behafteten, noch ererbte des Ahnen sich in das Schicksal hineinflicht. — Vor Allem leuchtet hervor, daß Philoktet's ganzes Lebensgeschick, insoweit es tragisch ist, von Zeus regiert wird; dieß geht für die Lösung aus dem Befehl, welchen Herakles als den Willen des Zeus ausspricht (V. 1387. Wund.) und Philoktet anerkennt (V. 1439), auch schon vorher aus der Berufung des Odysseus auf Zeus, für dessen Diener er sich erklärt (V. 971 f.), hervor. — Bei Allem dem befriedigt die von der göttlichen Vernunft dictirte Lösung noch nicht allein; denn sie läßt uns im Unklaren über die Frage, ob denn Philoktet nicht früher ohne Noth gelitten habe, und diese Frage verlautet desto ungeduldiger, je stärker für dieses Leiden die Sympathieen erweckt sind. Auch darüber beruhigt uns der Dichter vollkommen, denn Neoptolemos, welcher als König eine tiefere Weisheit als andere Menschen besitzt, stellt die Erlebnisse des Philoktet vom Anfang bis zum Ende seines Unglücks als eine göttliche, aus der Sorge für das Allgemeine entsprungene Fügung hin (V. 189 ff. 1298 ff.). Die Vorsehung also hat es verhängt, daß Philoktet auf der Fahrt nach Troja den Biß der Schlange litt, und ihn dadurch zu unsäglichen, lange hinaus geschleppten Leiden gleichsam gezeichnet — ein leidendes Gegenbild zu dem im Staub und Schweiß der Welt mühevoll ringenden Herakles. Sie hat ihn in diesem Zustand für ihre höhern Zwecke aufgespart und ihn selbst durch Prüfungen zu einer ausgezeichneten, ja wunderbaren Ehre, mit seinen Pfeilen Troja zu gewinnen, würdig gemacht. Ihm ist am Ziele seiner Schmerzensjahre dasselbe beschieden, dessen Herakles sich rühmt (1391 f.). Er verklärt sich zwar nicht zum Halbgott, aber die höchste Heldenehre ist Genugthuung und Lohn für das ausharrende Dulden, wie es gleichfalls Herakles ausspricht V. 1393 ff. Diese Parallele zieht Herakles, wo er den Philoktet von der beabsichtigten Reise in die Heimath zurückhält und in den Willen des Zeus sich fügen heißt; wie er sich selbst durch ein schwer angestrengtes Leben die Unsterblichkeit seiner Tugend

Digitized by Google

erkauft habe, so seien die Leiden des Philoktet zu seinem Frommen, weil er dadurch sein Leben dem Ruhm geweiht habe. — Darin liegt aber die tiefe Betrachtung, daß die erhabene Bestimmung des Philoktet durch sein Martyrthum erkauft werden müsse, und in ihr erkenne ich die sittliche Seele dieses Schicksals. Eine Schuld, die durch jahrelanges Elend abgebüßt wird, scheint kaum ein tragischer Stoff zu sein. Wohl aber hat es einen großen tragischen Zusammenhang, daß ein unschuldiger Dulder spät die seltensten Ehren genießt und das Loos zweier Völker in seine Hände gelegt wird, daß ihn das Schicksal nur darum so unerbittlich behandelt, weil, in wessen Hände das Große gegeben wird, auch ein Martyrthum dafür bestehen muß. Der ungewöhnlich begünstigte Mensch tritt aus dem gemeinen Rhythmus des Daseins und fordert dadurch eine dunkle Macht heraus, die ihn, wo nicht stürzt, doch leiden läßt, bis das Maaß seines Glückes hergestellt ist. Dieser antike, in dem Neid der Götter gleichsam plastisch gemachte Gedanke, der in unserer Tragödie eine rein sittliche Tiefe hat, wird von Philoktet selber geahnt. Denn er fühlt recht wohl, daß der Besitz des wunderbaren Geschosses eine so enorme Auszeichnung sei, wie sie sich mit den menschlichen Schranken nicht verträgt (V. 759 ff.)." In diesem Phthonos, dessen Philoktetes in der eben citirten Stelle gedenkt, findet der Verf. ein Analogon für die dem leidenden Heros abgehende tragische Schuld. Auch in dieser Hinsicht seien Herakles und Philoktetes Schicksalsverwandte, welche die höchste Verherrlichung erlangten, nachdem sie durch Leiden den „Neid" überwunden hätten. „Die Göttlichkeit dieser Fügungen muß den Philoktet umstimmen, sobald er ihrer ganz gewiß ist; da sie ihm jedoch im dramatischen Gange der Collision mitten unter Trug und Gewalt offenbart wurden, da sein hartnäckiger Haß gegen Odysseus ihn gegen alle Gründe taub machen muß, da er seine gerechte Entrüstung nur mit seiner Seelenstärke auf menschliches Zureden schwinden lassen könnte, so verhelfen Götterhände allein dem wahrhaft Substantiellen zu seinem Rechte." Wir stimmen sowohl hierin als auch in dem, was der Verf. gleich nachher zur Erklärung und Rechtfertigung des deus ex machina sagt, ihm vollkommen bei. Wenn aber Hr. Z. in dem Gedanken, daß derjenige, in wessen Hände Großes gegeben wird, auch ein Martyrthum dafür bestehen muß, die sittliche Idee des Stücks, welche aus demselben durch den Dichter gleichsam verkörpert hervortreten soll, ausgesprochen findet, wie es eine Anmerkung S. 19 andeutet, so können wir dieser Meinung nicht beitreten. Ref. stellt nicht in Abrede, daß dieser Gedanke am Ende des Stücks in der Rede des Herakles enthalten ist; doch möchten wir ihn mehr als das Motiv bezeichnen, womit Herakles den Philoktetes bewegt,

Digitized by Google

seinen bisherigen feindseligen Standpunct gegen Odysseus und die Atriden aufzugeben und sich freudig und fromm dem Willen der Götter und der Fügung des Schicksals unterzuordnen. Ueber den eigentlichen Grundgedanken des Drama's dürfte Schwenck gleichfalls richtiger geurtheilt haben. Vergl. dessen Schrift: Die sieben Tragödien des Sophokles. S. 74.

Eine gute Bemerkung über die Oekonomie der Tragödie lesen wir auf S. 23. Nachdem nämlich der Verf. die verschiedenen Zustände angeführt, welche für die Situation des leidenden Philoktet im Drama das wahrhaft tragische Mitleid, und zwar im höchsten Grade erwecken, und nach Lessing auch richtig bemerkt hat, daß nicht die körperlichen Schmerzen hierzu allein ausreichen, auch die andern Uebel für sich keine besondere Rührung bewirken können, sondern das Zusammentreffen beider Fälle die Sympathie des Schauders und Entsetzens in uns erregt, fährt er so fort: „In diesem Betrachte beweist Sophokles seine Ueberlegenheit über Aeschylos und Euripides eben so sehr, als über den Letztern in der Wahl der handelnden Personen. Er läßt nämlich den Philoktet seine Leidenszeit in einer menschenleeren Gegend von Lemnos zubringen, während jene Beiden den Chor aus Lemniern zusammensetzen, woraus man folgern muß, daß es dem Philoktet während seiner Verbannung nicht ganz an Nachbarschaft gefehlt hat."

Nachdem der Verf. den Philoktet des Sophokles als Schicksalsfabel ausführlich und gründlich behandelt hat, wendet sich die Betrachtung den einzelnen Charakteren zu, und zwar zunächst dem Philoktetes, dann dem Neoptolemos, zuletzt dem Odysseus S. 26—59. Daran schließt sich eine Prüfung des Chores S. 60—67. Den Schluß der Abhandlung bildet, wie bereits erwähnt ist, eine Uebersicht über den äußern Fortschritt der dramatischen Handlung nach dem aristotelischen Eintheilungs-Schema der griechischen Tragödie. Alle diese Abschnitte enthalten viel treffliche und wahre Bemerkungen, welche das Verständniß des dramatischen Kunstwerkes und die bessere Einsicht in dessen dichterische Schönheiten wesentlich fördern, wenn sich auch hier und da Ansichten finden, wogegen sich mancher gegründete Zweifel erheben läßt. Im Ganzen aber gebührt dem Verf. das Lob, gründlich und scharfsinnig das sophokleische Drama von der ästhetischen Seite in Betrachtung gezogen zu haben. Der Mangel an Raum verbietet uns sowohl auf die vielen guten, wahren und scharfsinnigen Erörterungen referirend, als kritisirend auf diejenigen einzugehen, in denen wir dem Verf nicht beistimmen. Dabei können wir aber am Schlusse dieser Anzeige den Wunsch nicht unterdrücken, Hr. Zimmermann möge künftig bei derartigen Untersuchungen sich einer einfacheren Aus-

Digitized by Google

drucksweise, einer klareren und verständlicheren Sprache bedienen. Oefters stößt man in dieser Abhandlung auf Sätze und Gedanken, deren gespreizte Sprache und pomphafter Ausdruck in ein verständliches Deutsch förmlich übersetzt werden muß, um hinter den eigentlichen Sinn zu kommen. Bisweilen ist man aber selbst um eine solche Uebersetzung nicht wenig verlegen. Winckelmann, Lessing, Herder, deren Hr. Z. mehrmals gedenkt, haben nicht so geschrieben. Ihre Rede ist einfach, klar und verständlich und darum auch musterhaft. Nur ein paar Beispiele von des Verf. Schreibweise. S. 7 lesen wir: „Obgleich die Zahl der auftretenden Personen dem Stil der antiken Tragödie gemäß beschränkt ist, so versammelt der Dichter doch in den Repräsentanten der bedeutendsten Brechungen des heroischen Geistes ein wahres Pantheon desselben auf dem Boden des tragischen Bewußtseins." Ebend. „Das Erscheinen des Herkules, seine ethischen Aussprüche und seine große Schicksalsrolle schlingen ein festes Band um die ältere und jüngere Epoche des Heroismus." S. 18 heißen Herakles Worte am Schlusse des Drama's „göttliche Brandfackeln, welche die Schmerzen seiner (Philoktet's) particulären Subjectivität verzehren." S. 25. „Der trojanische Krieg wird uns von der lebendig bewegten Mitte der dramatischen Gegenwart aus nach vorn und rückwärts wie in einem Spiegel gezeigt, worin sich seine bedeutendsten Strahlen brechen. Nicht nur, daß es um eines der allerwichtigsten Interessen des trojanischen Krieges gilt, auch die frühere Zeit und die theilnahmswürdigsten Helden werden von der Abendröthe der Erinnerung beschienen" u. s. w. S. 27 sagt Hr. Z., „daß das treibende Pathos des Philoktet rein ethischer Art ist und die blinde Materialität des Natürlichen zu einem in der Freiheit aufgehobenen bloßen Momente subordinirt."

Aug. Witzschel.

V.

Dr. L. C. Schulz v. Straßnitzki (öff. ord. Prof. der Math. am k. k. polytechn. Institut). Gemeinverständliche Anleitung zur Rechnung in Decimalbrüchen. Wien, Carl Gerold 1848. (3½ Bogen. 8°. 30 kr.)

Ein Buch ohne Vorrede! Der Verf. muß von der Nothwendigkeit der Erscheinung gerade eines solchen Buches, wie das vorliegende, so vollständig überzeugt sein, daß er nicht einmal einige Worte — wir meinen nicht langweiliger Entschuldigung, sondern über Zweck und Einrichtung, vorausſenden mag. Freilich läßt es sich nicht leugnen, die Kenntniß der Decimalbrüche ist heutzutage unumgänglich nothwendig und deßhalb die Herausgabe einer Anleitung zum Rechnen damit von

Digitized by Google

selbst entschuldigt, allein es kommt denn doch bei solchen methodischen Schriften eben auch auf die Methode an und diese scheint uns der Herr öff. ord. Prof. gänzlich verfehlt zu haben, vielleicht hat er aber auch im Laufe seiner Arbeit den Titel „gemeinverständliche Anleitung" wieder vergessen und so ein künstliches, ziemlich schwer und für den Anfänger wohl gar nicht verständliches Werklein veröffentlicht.

Die Vertheilung des Stoffes ist natürlich-systematisch, aber die Behandlung der einzelnen Partien ist schwülstig, überladen und nicht elementar. Wir wollen dieß unser Urtheil näher motiviren. Die Anordnung ist deßwegen natürlich: der Verf. beginnt mit einer kurzen geschichtlichen Auseinandersetzung der Zähl- und Schreibart und weist nach, daß erstere stets auf das dekadische System gegründet war, während letztere es bei uns erst zu Ende des XVI. Jahrhunderts wurde, wo durch Stifel, Ravin und Bombelli die Gliederung des Systems unter die Einheit fortgesetzt worden ist; hierauf folgen die 4 Species mit ganzen Zahlen und Decimalbrüchen, dann die Verwandlung der gewöhnlichen Brüche in Decimalbrüche und umgekehrt, endlich die Anwendung der Decimalbrüche mit 5 die Reductionen erleichternden Tabellen. — Treten wir nun etwas näher auf die Behandlung der einzelnen Capitel ein, so glauben wir einen Hauptmangel darin zu finden, daß der Verf. alle seine Regeln und Verfahren mehr auf die innere Natur des dekadischen Zahlensystems gründet, statt sie als unmittelbare Folgerungen aus der gewöhnlichen Bruchlehre hinzustellen, wodurch er oft statt 3 bis 5 dem Gedächtniß schwer einzuprägende Regeln eine einzige kurze und leichte Regel erhalten hätte, ohne daß der Wissenschaftlichkeit und Gründlichkeit irgend welcher Eintrag gethan wäre. Addition und Subtraction sind einfach, dagegen ist die Multiplication nichts weniger als „gemeinverständlich", wenn auch vom rein wissenschaftlichen Standpunct gegen die Behandlungsart nichts einzuwenden ist; noch weniger praktisch ist die Division, wo für die gewöhnlichsten Fälle 4 äußerst umständliche Regeln zu behalten sind, während man sonst mit der einen, leichten ausreicht: „Nur gleichnamige Brüche lassen sich dividiren".

Als eine höchst überflüssige Zugabe erscheint uns die 14 Seiten einnehmende Fournier'sche Methode, welche an Einfachheit der gewöhnlichen abgekürzten Methode, welche unmittelbar vorher mitgetheilt sich findet, weit nachsteht. Für das praktische Bedürfniß des Lebens muß man einfache und schnell zum Ziel führende, ohne weitere künstliche Vorbereitung auf alle möglichen Fälle anwendbare Methoden haben, sonst entbehren sie des wesentlichsten Erfordernisses. Der praktische Rechner würde sich sicherlich bedanken, wenn er täglich seine numerischen Rech-

Digitized by Google

nungen nach solchen zeitraubenden und vielem Fehlen ausgesetzten Methoden ausführen müßte. Die Verwandlung der gewöhnlichen in Decimalbrüche und umgekehrt bietet nichts Besonderes dar, nur ist sie im Verhältniß etwas karg bedacht worden; das nöthigste ist da, so wie im letzten Abschnitt: Anwendung der Decimalbrüche, wo leicht mehrere Beispiele hätten mitgetheilt werden können, die in einer „gemeinverständlichen Anleitung" eher am Platze wären, als die Fournier'sche Methode.

Schließlich wollen wir auf ein anderes Werkchen über Decimalbrüche, das schon seit längerer Zeit erschien, aber in der Pädag. Revue nicht besprochen wurde, empfehlend aufmerksam machen, es ist: Ph. Fritsch, die Decimalbruchrechnung und ihre praktische Anwendung bei Münz-, Maß- und Gewichtsberechnungen, Heidelberg, 1846, Julius Groos (4½ Bogen. 12°. 27 kr.). Es ist einfach, klar und nach den Grundsätzen, wie wir sie oben erwähnten, abgefaßt, auch mit einer hinreichenden Anzahl praktischer Beispiele versehen. Einzig gefällt uns nicht, daß die Verwandlung der gewöhnlichen in Decimalbrüche vor der Rechnung mit letztern gelehrt werden soll, und daß, wie Herr Schulz zu viel vom dekadischen Zahlensystem redet, dagegen Herr Fritsch desselben zu wenig erwähnt.

Baden, März 1848. Zähringer.

VII.

Naturhistorischer Wandatlas zum Gebrauche beim Unterricht in höhern Lehranstalten, namentlich in Seminarien, Gymnasien, Bürger- und Realschulen, herausgegeben von Professor J. F. A. Eichelberg. I. Heft: Mineralogie, complet; zweite Abtheilung: I. Heft. Säugethiere. Zürich bei Meyer und Zeller 1846.

Je mehr die Naturwissenschaften Eingang in den Schulen gewinnen, desto nothwendiger werden Hülfsmittel, durch welche den Schülern der Unterricht in diesen Wissenschaften anschaulich und verständlich gemacht wird. Unter den hieher gehörigen Hülfsmitteln — Sammlungen und Abbilddungen von Naturkörpern — sind nun zwar die erstern beim Unterrichte in der Naturgeschichte jeder andern Art von Hülfsmitteln vorzuziehen, da der Schüler an ihnen die Formen und Charaktermerkmale dieser Körper am vollständigsten erkennen kann, allein wie viel Lehranstalten besitzen so viel Vermögen, um auch nur die allerwichtigsten Naturgegenstände gut präparirt sich anschaffen und unterhalten zu können? — Es bleibt deßhalb für die bei weitem größere Anzahl von Schulen nur die zweite Art jener naturgeschichtlichen Hülfsmittel, die

Digitized by Google

Abbildung von Naturkörpern, zur Benutzung beim Unterrichte übrig. Rechnet man den Unterricht in der Mineralogie, der schlechterdings nicht ohne Steinsammlungen bestehen und mittelst Abbildungen höchstens nur die ideale Krystallographie und Ablagerungslehre der Felsarten demonstriren kann, — rechnet man diesen naturgeschichtlichen Unterrichtszweig ab, so kann für den zoologischen und botanischen Unterricht eine treue, charakterisirende Abbildung, zumal, wenn sie eine angemessene Größe hat und ihr auch die dem dargestellten Naturkörper zustehende Färbung richtig gegeben ist, meist nicht nur ziemlich dieselben Dienste thun, wie der Naturkörper selbst, sondern auch noch instructiver werden, indem an ihr das charakterisirende Merkmal durch besondere Zeichnung deutlicher hervorgehoben werden kann, als dieß, zumal bei kleinern Naturkörpern, an getrockneten, gepreßten oder ausgestopften Thieren und Pflanzen möglich ist. — Es haben deßhalb in der neuern Zeit schon mehrere wackere Naturforscher und Lehrer der Naturgeschichte Sammlungen von naturgeschichtlichen Abbildungen herausgegeben, so ein Goldfuß, Oken, Reichenbach u. A., allein die meisten dieser Sammlungen verfehlen den ihnen vorgesteckten Zweck, da sie entweder zu kostbar für die Anschaffung an minder begüterten Anstalten sind, oder des Stoffes zu viel oder auch wohl zu wenig enthalten, oder zum Theil schlecht colorirt sind, oder endlich ihre Gegenstände in so geringer Größe aufzeigen, daß sie der Lehrer nicht zum Vorzeigen in der Schule benutzen kann. Um diesen Uebelständen abzuhelfen, hat der durch seine naturgeschichtlichen Werke rühmlichst bekannte Herr Professor Eichelberg sich entschlossen, den oben angemeldeten naturhistorischen Atlas herauszugeben.

Dieser Atlas, welcher sich „zunächst an des Verfassers bekannten methodischen Leitfaden der Naturgeschichte anschließt, aber auch neben jedem andern naturgeschichtlichen Lehrbuche benutzt werden kann", besteht aus zwei Abtheilungen. Die erste derselben umfaßt in einem Hefte auf 24 Tafeln mit 96 Krystallformen die Mineralogie oder eigentlich die Krystallographie. Die Figuren sind alle richtig und weiß auf schwarzem Grunde dargestellt, wodurch sie bei einer bedeutenden Größe selbst in einer Entfernung von 20 Fuß noch deutlich erkennbar sind. Dieses Heft, was allen Schulen als äußerst instructiv anzuempfehlen ist, kann für sich allein zu dem wirklich geringen Preise von 1 Rthlr. 20 Ngr. bezogen werden.

Die zweite Abtheilung des genannten Atlases soll in fünf Heften Repräsentanten aus den einzelnen Classen, Ordnungen und Familien des Thierreiches umfassen und schließt sich ebenfalls zunächst an den schon genannten Leitfaden des Verfassers an. Gegenwärtig liegt dem Referen-

Digitized by Google

ten nur das erste Heft dieser Abtheilung vor. Dasselbe versinnlicht auf 12 Tafeln die Ordnungen der Säugethiere. Mit sehr wenig Ausnahmen sind die Repräsentanten dieser Ordnung gut gewählt und auch naturgetreu dargestellt. Auch enthält jede Tafel zur Hervorhebung der Ordnungsmerkmale eine anatomische Abbildung, welche entweder das ganze Skelett oder den Schädel oder das Gebiß eines Repräsentanten zeigt. Wegen der Größe der Abbildungen sind auch diese Tafeln ganz vorzüglich zum Schulgebrauche geeignet, ganz abgesehen davon, daß sie unter allen ähnlichen Werken die billigsten sind, indem das Heft mit schwarzen Abbildungen nur 1 Rthlr. 20 Ngr., fein colorirt aber 3 Rthlr. kostet. Wegen dieser Vorzüge wäre es recht wünschenswerth, daß dieser Wandatlas sobald als möglich vollendet der Schulwelt übergeben werden könnte. Sollte schließlich der Referent einen Wunsch aussprechen, so wäre es der, daß der verehrte Herr Verfasser sich entschließen möchte, auf ähnliche Weise in einem besondern Supplementhefte einen Atlas zur vergleichenden Anatomie des Thierreichs herauszugeben. Gewiß würden die Schulen ihm dafür großen Dank wissen.

Methodischer Handatlas zum gründlichen Unterrichte in der Naturgeschichte für Schüler höherer Lehranstalten, so wie zur Selbstbelehrung von August Menzel. 8. In 20 zwölftafeligen Lieferungen à 5 Ngr. oder 18 kr. rhein. Mineralogie, eine Lief., Zürich bei Meyer und Zeller. Zoologie, 1—6te Lief., Zürich in Commission von Franz Hanke.

Nach dem Plane des Herrn Verfassers soll dieser Atlas dazu dienen, um den seitherigen Schlendrian aus dem naturgeschichtlichen Unterricht der Schule und die schädliche Oberflächlichkeit aus dem Kopfe des Schülers zu verbannen. Er sucht diesen Zweck dadurch zu erreichen, daß er

1) für die Mineralogie die Krystallformen — ähnlich denen im Eichelberg'schen Wandatlas — sehr deutlich und richtig, weiß auf schwarzem Grunde darstellt, und außerdem für die Ablagerungslehre der Felsarten einen idealen (aber etwas unbehülflichen) Verticalschnitt der Schichtenlagerungen gibt. (Das erste Heft; complet.)
2) für die Zoologie und Botanik Repräsentanten aus den höhern, systematischen Gruppen des Thier- und Pflanzenreichs abbildet und zwar so, daß im Allgemeinen die wichtigsten Formenverhältnisse der Geschöpfe nach Lebensstadien, äußerem und innerem Bau ꝛc. dem Schüler vorgeführt werden, im Besondern die Repräsentantentafeln der Classen neben dem äußern Gesammtbau vorzugsweise

Digitized by Google

Anatomie behandeln, die der Ordnungen aber sich an die engern Grenzen der äußern Theilformen halten;

3) die Zeichnungen in so viel wie möglich scharfen Umrissen gibt und dabei jede malerische Ausschmückung, durch welche der Zweck des Ganzen verhüllt werden könnte, vermeidet;

4) zu jeder Tafel eine bündige Erklärung gibt.

Treu und gewissenhaft hat der Verfasser wenigstens auf den einzelnen bis jetzt vorliegenden, Thierformen darstellenden Tafeln diesen Zweck verfolgt, so daß sein Atlas unter allen ähnlichen Bilderwerken (welche zwar die Phantasie des Beschauers lebhaft in Anspruch nehmen, aber das Nachdenken des Schülers über den Plan und die Einrichtung des Naturhaushaltes, über den Zusammenhang des Körperbaues mit den Lebensverhältnissen eines Thieres unberührt lassen), sowohl dem Lehrer wie dem Schüler vorzugsweise anzuempfehlen ist. Es würde in der That an diesem sinnigen Unternehmen nichts Erhebliches zu tadeln sein, wenn der Verfasser nicht in der Art der Herausgabe seines Werkes einen schon oft bei andern — in Heften erscheinenden — Werken gerügten Fehler begangen hätte. Man vermißt nämlich 1) eine gewisse, die Uebersicht des Ganzen erleichternde Systematik in der Reihenfolge der bis jetzt erschienenen Tafeln; 2) liegen die einzelnen Tafeln ganz lose in ihren Umschlägen, wodurch gar manche — namentlich in den Händen der Schüler — verloren gehen können; endlich sind die Erklärungen zu jeder Tafel nicht immer auf besondern Blättern angegeben, sondern oft stehen die Erklärungen von 3—6 Kupfertafeln auf einem und demselben Blatte, woraus der Uebelstand erwächst, daß man diese Erklärungen nicht den ihnen zustehenden Tafeln gegenüber einheften lassen kann, was doch gewiß beim Studium derselben sehr zweckmäßig sein würde. — Oder sind die gegenwärtigen Erklärungen nur Interimsblätter und folgt die eigentliche systematische Erklärung erst am Schlusse des ganzen Werkes nach?

Eisenach. Dr. Senft.

D. Hand- und Schulbücher für den Elementar- und Volksschulunterricht.

Biblische Wandbilder für Schule und Haus. I. Sammlung: 40 Stücke. zum alttestamentlichen Kanon gehörig. Plauen, Neupert, 1848.

Da in allen Elementarschulen die in der Bibel erzählten Geschichten einen Hauptgegenstand des Unterrichtes bilden, so sind Bilder, welche

Digitized by Google

der Anschauung zu Hülfe kommen, zur Auffassung so entlegener Zustände gewiß für die Kinder zu wünschen. Die vorliegende Sammlung steht nun zwar in künstlerischer Hinsicht nicht hoch, konnte das aber auch nicht, weil sie unseren Elementarschulen zugänglich sein sollte und darum ganz wohlfeil sein mußte.

Mgr.

Digitized by Google

Erste Abtheilung der Pädagogischen Revue.

Nro. 12. December 1848.

I. Abhandlungen.

Bruchstücke aus einer deutschen Scholastik.

Von Dr. Mager.

Erste Hälfte.

Vorwort.

Mehrere Leser der Revue, welche meiner seit 1843 in diesen Blättern geführten Polemik gegen den ekklesiastischen und scholastischen Cäsareopapismus mit Theilnahme gefolgt sind, haben zu verschiedenen Malen den Wunsch ausgesprochen, ich möge, sei es in diesen Blättern oder in einer besondern Schrift, nun auch eine Darstellung dessen geben, was denn, meiner Ansicht nach, an die Stelle des bisherigen Staatsschulwesens zu setzen sein möchte.

Nun hatte ich schon vor mehreren Jahren eine Schrift ausgearbeitet (sie war unter dem Titel einer deutschen Scholastik sogar schon im Meßkatalog angezeigt), welche die liberale Lehre von der Verfassung des öffentlichen Schulwesens in Deutschland im Gegensatze zur absolutistischen, radicalen, büreaukratischen, hierarchischen und anarchischen, darlegen sollte. Indem ich aber erwog, daß der directen Bekämpfung tausendjähriger Irrthümer eine indirecte mit Nutzen vorhergeht, schien es mir klug, durch eine mehrjährige Nachweisung des in unserm officiellen Kirchen- und Schulwesen herrschenden Verderbens das Publicum auf eine der hergebrachten Theorie und Praxis so durchaus widersprechende Lehre erst vorzubereiten. Darüber blieb das Buch im Pulte, und es kam unsere Revolution, richtiger wohl der erste Act unserer Revolution.

Diese nahm nun anfangs den Mund so voll, und die Volkssouverainetät wurde so oft und laut proclamirt und mit allen ihren Consequenzen in Anspruch genommen, daß ich mir gestehen mußte, die in meiner Scholastik an die innere Einrichtung unserer Staaten gestellten Forderungen, wie übermäßig, ja toll sie auch noch vor Kurzem klangen,

Digitized by Google

blieben viel zu weit hinter dem „Zeitbewußtsein" zurück, als daß noch mit ihnen hervorzutreten „zeitgemäß" gewesen wäre. Wie sich dann im Verlauf der Dinge auswies, daß wir auf dem Wege nicht nur zum ökonomischen und politischen, sondern auch zum intellectuellen und sittlichen Bankrott viel weiter fortgeschritten waren, als ich bei Berechnung der Wirkungen unseres Staatskirchen-, Staatsschul- und Regierungsunwesens annehmem zu müssen geglaubt hatte; als sich deutlich zeigte, daß wir von den eben gewonnenen Freiheiten und Rechten keinen sonderlich gescheidten Gebrauch zu machen wissen und unendlich weit davon entfernt sind, der vollen Selbstregierung fähig zu sein; als sich eben so deutlich zeigte, daß wir sogar in diesem Augenblicke in nicht viel höherem Grade eine Nation sind als damals, wo Lessing seiner Bemühungen um ein Nationaltheater so bitter spottete: — da kamen mir die in meiner Scholastik ausgesprochenen Gedanken und Forderungen noch unzeitgemäßer vor als einige Monate früher. Mir drängte sich nun die Besorgniß auf, ich möchte den Theil der Freiheit zu groß gemacht und bei meinen werthen Landsleuten Bedürfnisse, Neigungen und Fähigkeiten vorausgesetzt haben, die ihnen fremd sind. Wenn ich nun doch die nachstehenden Bruchstücke mittheile — nicht als Vorschläge, die etwa im heutigen Deutschland auf Ausführnng Anspruch machen, sondern lediglich als ein müßiges Gedankenspiel —, so geschieht es eben denjenigen Lesern zuliebe, welche einen Blick auf den positiven Boden zu werfen gewünscht haben, auf welchem meine bisherigen Negationen gewachsen sind. Ich entschloß mich zu dem Versuche, die circa 50 Druckbogen der Scholastik aus-, oder vielmehr auf etwa 4 Bogen zusammenzuziehen, vor einigen Wochen, als ich noch annahm, das Decemberheft werde das letzte dieser Zeitschrift sein.

Leider ist mir dieser Versuch schlecht gelungen. Einerseits läßt sich ein didaktisches Werk nicht so ins Enge bringen wie ein historisches: nicht nur haben viele Partieen des Buches überhüpft werden müssen, sondern es haben auch nicht einmal die Hauptgedanken der ausgezogenen Theile sämmtlich mitgetheilt werden können, wodurch der Zusammenhang vielfach gelitten und manche Behauptung, die in Deutschland des Beweises bedarf, aber auch bewiesen werden kann, ihre Begründung eingebüßt hat; andrerseits ist, seitdem mir die Hoffnung auf eine bessere nächste Zukunft unseres Volks-, Staats- und Bildungslebens abhanden gekommen, mein Gemüth so niedergedrückt, ja verdüstert, daß ich nur mit halbem Kopf und halbem Herzen habe arbeiten können und mir gestehen muß, daß mir die Kraft zu Arbeiten dieser Art dermalen fehlt.

Digitized by Google

(Aus der Einleitung.)

1. Gleich andern sittlichen Instituten ist auch die Schule — oder, damit wir statt des Abstractums das Concrete setzen, sind die Schulen innerlich und äußerlich abhängig. Innerlich von ihrer Natur und Aufgabe, ihrem Begriff und ihrer Idee; äußerlich von dem Boden, in welchem sie stehen und aus welchem sie ihre materielle Nahrung ziehen, kurz, von denjenigen, welche sie unterhalten; — nicht minder von der Atmosphäre, die sie umgibt, von der jeweiligen Wissenschaft, Kunst, Denk- und Sinnesweise.

2. Hätten diejenigen, welche Schulen unterhalten, mit der Einsicht in die Natur und Aufgabe der Schulen auch immer den Willen, ihre Schulen dieser Einsicht gemäß zu regieren, so wäre die Pädagogik mit der Erziehungs- und Unterrichtskunst und der Lehre von der Einrichtung der Schulen erschöpft. — Es geschieht aber nicht selten, daß diejenigen, welche die Kosten für die Schulen bestreiten und darum äußerlich Herren der Schulen sind, die Natur und die Aufgabe der Schule verkennen; sei es, daß sie die Schulen hindern, die ihnen durch die Idee der Erziehung gesetzten Zwecke zu verfolgen, sei es, daß sie gar die Schulen nöthigen, für Zwecke zu arbeiten, welche der Idee der Erziehung fremd, vielleicht gar entgegen sind; sei es, daß sie zwar die von der Idee der Erziehung gegebenen Zwecke der Schule wollen, aber diejenigen, welchen sie den Schuldienst übertragen haben (Lehrer und Directoren), zum Gebrauche von Mitteln nöthigen, durch deren Anwendung der gewollte Zweck nicht zu erreichen steht; sei es endlich, daß sie den billigen Ansprüchen derer, welchen der Schuldienst übertragen ist, nicht gerecht werden. Darum muß die Pädagogik durch eine Lehre von der Einrichtung und dem Betrieb des Schulregiments ergänzt werden. *

3. Die Schulen sind nun gegründet und unterhalten theils von einzelnen Hausvätern nur für ihre Kinder, theils von Gesellschaften und Corporationen für die Kinder ihrer Mitglieder, theils von einzelnen Unternehmern, theils von Gemeinden und Staaten für Jeden, der sie benutzen will. Der Natur der Sache nach bildet sich nur bei den öffent-

* Ansätze und Anläufe zu einer solchen Lehre sind da, aber nicht in den Lehrbüchern der Pädagogik, sondern in den Lehrbüchern der Politik und namentlich in den Lehrbüchern der Polizei. Da derjenige aber niemals eine Sache recht kennen lernt, der damit anfängt, sie als Mittel zu etwas Anderem zu betrachten, und der Weg von der Politik zur Pädagogik ein verkehrter Weg ist, so sind diese Ansätze und Anläufe durchgängig unbrauchbar, wenn sich auch da und dort ein guter Gedanke in ihnen findet.

Digitized by Google

lichen Schulen und auch nur da, wo es in einem Lande deren eine gewisse Anzahl gibt, ein besonderes Schulregiment. Wir fassen nur die öffentlichen, die Landesschulen ins Auge.

4. Der Boden dieser Schulen ist nicht mehr die Ansicht, der Wille und das Bedürfniß eines Einzelnen, sondern dessen, was wir die Gesellschaft nennen können. Indem wir nun die Kenntniß von der Natur und Aufgabe der Schule, des Unterrichtes, der Erziehung, der Bildung schlechtweg voraussetzen, haben wir den Boden, in welchem die Schulen wurzeln, genau zu untersuchen. Die Gesellschaft ist nun ein allgemeiner Begriff; was in der That vorhanden ist, das sind die Gesellschaften, für uns die in Deutschland bestehenden Gesellschaften. Von diesen haben wir die bürgerlichen und politischen Gesellschaften, die religiösen Gesellschaften und nebenbei die häuslichen Gesellschaften vorzugsweise zu beachten; da aber alle diese Gesellschaften Gesellschaften sind, so schicken wir einige allgemeine Bemerkungen voraus.

5. Ob man nun von der Gesellschaft überhaupt oder von irgend einer Art der Gesellschaft überhaupt oder von irgend einer bestimmten Gesellschaft rede, die Gesellschaft gehört nicht zu den natürlichen, sondern zu den menschlichen Dingen, und diese lassen eine doppelte Betrachtungsweise nicht nur zu, sondern fordern sie. Die erste dieser Weisen ist die theoretische oder physische, die andere die praktische oder ethische. Jene sucht in dem hier gegebenen Falle zu ermitteln, was die oder eine Gesellschaft von Natur ist und was nach dem gewöhnlichen Weltlauf in ihr geschieht; die zweite fragt, was die Gesellschaft sein und thun oder was sie nicht sein und unterlassen soll. Wo man eine ganz bestimmte Gesellschaft ins Auge faßt, z. B. den preußischen Staat, da entsteht aus der Verbindung der theoretischen und der praktischen Betrachtungsweise eine dritte, gemischte, die relative. Schon des geringen Umfanges wegen, der diesen Aphorismen gestattet ist, können wir diese drei Betrachtungsweisen nicht aus einander halten. Wir stehen auf dem Gebiete der relativen, der deutschen Scholastik, und dürfen aus der Physik und Ethik der Gesellschaft lemmatisch nur so viel beibringen, als zum Verständniß unumgänglich nöthig scheint.

6. Die Aufgabe jeder Gesellschaft ist theils eine allgemeine, jeder Gesellschaft gestellte, theils eine besondere, nur dieser Art von Gesellschaft oder dieser einzelnen Gesellschaft gestellte. (Eine gelehrte Gesellschaft hat eine andere Aufgabe als ein Pestalozziverein.) Die allgemeine Aufgabe jeder Gesellschaft ergibt sich aus der reinen Ethik. Dieselbe erkennt für das Wollen und Handeln fünf Ideen oder Musterbilder, welche sind: 1. die Idee der inneren Freiheit (Uebereinstimmung zwischen Einsicht und

Digitized by Google

Willen) — das formale ethische Princip —; 2. die Idee der Vollkommenheit — das abstracte ethische Princip —; 3. Die Idee des Wohlwollens; 4. die Idee des Rechtes; 5. die Idee der Billigkeit — die concreten ethischen Principien. Auf die Gesellschaft angewandt ergeben sich aus diesen fünf ursprünglichen fünf abgeleitete ethische Ideen als eben so viele Forderungen an dieselbe: sie soll sein 1. ein Rechtssystem (4), 2. ein Lohnsystem (5), 3. ein Verwaltungssystem (3), 4. ein Culturfystem (2), 5. eine beseelte Gesellschaft (1). — Da in diesem Augenblicke in Deutschland die Kenntniß der Differential- und Integralrechnung wohl etwas verbreiteter ist als die Kenntniß der Ethik (nämlich einer solchen Ethik, nach der sich das Leben einrichten läßt), so bleibt bei diesem Paragraphen für die meisten Lehrer Nichts übrig als den Sinn desselben in Herbart's Allgemeiner praktischer Philosophie oder in Hartenstein's Grundbegriffen der ethischen Wissenschaften aufzusuchen.

7. Dieselbe Bemerkung gilt für die paar Worte, die wir hier über die Natur der Gesellschaft sagen können: die Gesellschaft ist eine gemischte Thatsache, einerseits und zunächst etwas Unwillkürliches, vom Bedürfnisse Erzeugtes; dann tritt das Bewußtsein und der Wille hinzu und es entsteht das gesellschaftliche Wir. Die Factoren der Gesellschaft sind 1. die Privatwillen, welche in dem allgemeinen oder gesellschaftlichen Willen verschmelzen sollen, 2. die Formen des gesellschaftlichen Wirkens, 3. die Macht, durch welche der gesellschaftliche Zweck geschützt wird. Doch dieß kann hier eben so wenig erschöpft werden als das oben über die Aufgabe der Gesellschaft Gesagte. Wir fügen nur noch die Bemerkung hinzu, daß die vorhandenen Gesellschaften ihrem logischen Begriffe, nach welchem eine Gesellschaft eine bewußtvoll und absichtlich geschlossene Vereinigung mehrerer Willen zu einem und demselben Zwecke ist, aus Gründen, welche die Physik der Gesellschaft lehrt, theils nicht entsprechen (glückliche Ehen wohl am meisten), indem sich dieselben meistens auf einer der unbestimmbar vielen Mittelstufen zwischen Isolirung und vollkommener gesellschaftlicher Durchdringung befinden — ungefähr wie auch vollkommene Gesundheit ein Ideal ist. So haben die letzten sechs Monate gezeigt, daß das Bewußtsein der Zusammengehörigkeit sämmtlicher Deutschen wahrscheinlich in diesem Augenblicke noch zu schwach ist, um den Versuch gelingen zu lassen, sie zu Einer politischen Gesellschaft zu vereinigen. Es konnte kaum anders sein, da eine Gesellschaft, um zusammen zu halten, wenigstens bis auf einen gewissen Grad eine beseelte, von einem allgemeinen Geiste (Gemeingeist) durchdrungene sein und diese Gemeinschaft des Wissens und Wollens nicht nur da sein, sondern von den Mitgliedern der Gesellschaft auch gefühlt und erkannt sein muß, was eben bis

Digitized by Google

vor Kurzem ſchon darum in Deutſchland nicht möglich war, weil die öffentlichen Dinge von den Regierungen geheim betrieben und gehalten und die Mittel der öffentlichen Mittheilung und Kenntnißnahme gehemmt wurden. Je mehr eine Geſellſchaft bereits Geſellſchaft, je kräftiger das geſellſchaftliche Wir geworden iſt, je mehr jedes Glied der Geſellſchaft an dem gemeinſamen Wiſſen und Wollen Theil hat: deſto beſſer kann ſie natürlich ihre geſellſchaftlichen Zwecke ausführen, deſto beſſer können die Inſtitute ſein, welche ſie als Mittel für dieſe Zwecke vielleicht zu gründen und zu unterhalten veranlaßt iſt, z. B. Schulen.

8. Auf die Arten der Geſellſchaft gehen wir etwas näher ein. Die Geſellſchaften zerfallen zunächſt in zwei große Claſſen. Zur erſten gehören diejenigen Geſellſchaften, welche man ethiſche Organismen genannt hat, es ſind die (ihrem Begriffe nach) nothwendigen, ewigen, unauflöslichen Geſellſchaften, die ſich überall finden, wo ſich Menſchen finden, Familie, Gemeinde, Staat, Kirche. Die Geſellſchaften der zweiten Claſſe entſpringen mehr aus wandelbaren Bedürfniſſen, ſie entbehren des Charakters der Nothwendigkeit, Ewigkeit, Unauflöslichkeit; die menſchliche Willkür hat bei ihnen ein größeres Feld.

Die Geſellſchaften der erſten Claſſe, die ethiſchen Organismen, zerfallen dann wieder in zwei Ordnungen. In den Geſellſchaften der erſten Ordnung gibt es ein Oben und ein Unten, eine Obrigkeit mit zwingender Gewalt und Untergebene; in den religiöſen Geſellſchaften, den Kirchen — dieſe allein bilden die Geſellſchaften der zweiten Ordnung — gibt es nicht, reſp. ſoll es nicht geben eine Obrigkeit, der eine materielle Gewalt zu Gebote ſtände.

In der erſten Ordnung ſind drei Arten von Geſellſchaften:

I. die häusliche Geſellſchaft,
II. die bürgerliche Geſellſchaft,
III. die politiſche Geſellſchaft.

Von den ſpecifiſchen Unterſchieden dieſer drei Arten, namentlich von dem Unterſchiede zwiſchen der bürgerlichen und der politiſchen Geſellſchaft, ſpäter; hier nur noch die Bemerkung, daß in jeder dieſer drei Arten drei Grade oder Stufen angenommen werden können:

I. Die häusliche Geſellſchaft oder die Familie iſt
   1. die einzelne Familie, aus Vater, Mutter und den Kindern beſtehend;
   2. der Verein mehrerer nahe verwandter Familien;
   3. der Verein einer ganzen Blutsverwandtſchaft, der Stamm, das Geſchlecht.

Digitized by Google

II. Die bürgerliche Gesellschaft ist
1. die einzelne Gemeinde;
2. der Verband mehrerer benachbarter Gemeinden zu einer Sammtgemeinde für gewisse Zwecke: Kreisgemeinde;
3. der Verband sämmtlicher Gemeinden einer Landschaft (am natürlichsten, wenn die Grenzen der Landschaft zugleich die Grenzen eines besonderen Volksstammes sind), zu einer Sammtgemeinde für gewisse Zwecke: Provinzialgemeinde.

III. Die politische Gesellschaft ist
1. der einzelne Staat;
2. der Bundesstaat;
3. der Staatenbund.

Bekanntlich sind mehrere dieser Stufen heutzutage theils verschwunden, theils verkümmert, theils verzerrt, theils ringen sie erst nach Gestaltung. Die atomistische Politik der Regierungen und der Individualismus der Individuen hat die Familienvereine der zweiten und dritten Stufe fast ganz zerstört; lebendige Kreis- und Provinzialgemeinden sind auch zum Theil erst zu schaffen, ja in mehreren deutschen Staaten führen sogar die Localgemeinden nur ein Scheinleben und sind nicht viel mehr als die kleinsten Bezirke der Staatsverwaltung; die Verzerrung zeigt sich besonders darin, daß man von Einem Volksstamme bewohnte Landschaften, wie z. B. Schwaben, Franken, Pfalz u. s. w. an verschiedene Staaten vertheilt, oder auch bloße Landschaften zu Staaten gemacht oder gar (wie in Thüringen) aus einem Lande, das gerade groß genug ist, um eine Provinz und mit noch einer und der andern Provinz einen lebensfähigen Einzelstaat zu bilden, ein halbes Dutzend Klein- und Scheinstaaten zurecht geschnitten hat. Das was oben Staatenbund genannt wird, ist noch nicht vorhanden; wären z. B. die deutschen Einzelstaaten erst zu einem Bundesstaate vereinigt und träte dieser Bundesstaat dann in einen ewigen Bund mit dem (ebenfalls nicht vorhandenen) skandinavischen Bundesstaate, oder mit einem Bunde der Staaten an der untern Donau, so ergäbe dieses Verhältniß den Staatenbund im obigen Sinne.

Die andere Ordnung der ethischen Organismen enthält nur *eine* Art von Gesellschaft: die Religionsgesellschaften oder die Kirchen. Der scharfe Gegensatz, in welchem diese Ordnung zu der ersten steht, erhellt auf den ersten Blick. Man ist durch Naturnothwendigkeit Mitglied einer bestimmten Familie; man muß einen Ort und ein Land verlassen, wenn man die Pflichten eines Gemeinde- und Staatsbürgers nicht auf sich nehmen will; man kann zwar auswandern, muß aber, wenn man nicht etwa unter die Zigeuner oder nach Neuseeland gehen will, an dem neuen

Digitized by Google

Wohnorte wieder Mitglied einer bürgerlichen und einer politischen Gesellschaft werden; — Mitglied einer Kirche ist man dagegen durch freie Wahl, man kann jeden Augenblick aus derselben austreten und ist nicht gezwungen, in eine neue kirchliche Gemeinschaft einzutreten. Die Gesellschaften der zweiten Classe zerfallen in so viele Ordnungen als es Zwecke gibt, die gesellschaftliche Zwecke werden können, und lassen sich, weil hier die menschliche Willkür einen großen Spielraum hat, nicht erschöpfend angeben. Es ist für unsern Zweck unnöthig, auf den Unterschied zwischen bloßen societates und den willkürlichen universitates aufmerksam zu machen. Letztere sind Gesellschaften, welchen die Rechte moralischer Personen vom Staate verliehen sind. Die wichtigsten dieser Gesellschaften haben zum Zwecke:

I. Den Erwerb: Zünfte, Innungen, Handels-, Actiengesellschaften, Versicherungsanstalten, Gesellschaften zu gegenseitiger Unterstützung u. s. w.

II. Die Bildung: Gelehrte und Künstlergesellschaften, Lehrervereine, Bildungs-, Lesevereine u. s. w.

III. Den öffentlichen Nutzen: Vereine zur Förderung des Ackerbaues, der Viehzucht, des Seidenbaues, zur Verschönerung von Städten, zur Fürsorge für Dienstboten, Lehrlinge, verwahrloste Kinder, entlassene Sträflinge, Vereine zum Schutze oder zur Geltendmachung bestrittener oder gefährdeter politischer Freiheiten und Rechte u. s. w.

IV. Erholung und geselligen Genuß: Casinos, Musik-, Tanz-, Spielgesellschaften u. s. w.

V. Sittlichkeit: Mäßigkeitsgesellschaften u. s. w.

VI. Religion: Missions-, Bibelgesellschaften, Vereine zur Unterhaltung des Gottesdienstes bei armen Glaubensgenossen, Gebetsvereine, geistliche Brüderschaften, Orden u. s. w.

9. Nachdem wir die Arten der Gesellschaft angegeben, fragen wir uns, welches die normalen Bedürfnisse des in gebildeter Gesellschaft lebenden Menschen sind. Diese Bedürfnisse sind:

I.	A. Gesundheit,	B. Seligkeit,
II.	A. Wohlstand,	B. Bildung,
III.	A. Kriegsschutz,	B. Rechtsschutz,

C.

Eine richtige Verfassung, Regierung und Verwaltung der häuslichen, bürgerlichen und politischen Gesellschaft.

10. Eine vollständige allgemeine und besondere Gesellschaftswissenschaft hätte nun darzulegen: 1. welche und wie beschaffene Einrichtungen zur Befriedigung dieser Bedürfnisse nöthig sind, 2. in wie weit den

Digitized by Google

selbständigen Individuen oder den willkürlichen Gesellschaften nebst den Familien und den Kirchen die Sorge für die Befriedigung dieser Bedürfnisse selbst zu überlassen ist und in wie weit die bürgerliche und die politische Gesellschaft diese Sorge übernehmen müssen; 3. für welche dieser Bedürfnisse die politische Gesellschaft ausschließlich zu sorgen hat und für welche die bürgerliche und die politische gemeinsam sorgen müssen und welches der Antheil an dieser Sorge für die eine und die andere ist. Wir haben es hier nur mit einer Art der Bildungsanstalten, mit den Schulen, zu thun, und zwar mit den öffentlichen Schulen, um die sich bekanntlich Gemeinde, Staat und Kirche streiten.

11. Zunächst ist nun der Unterschied zwischen Schulen und Bildungsgesellschaften klar, und daß das, was von diesen gilt, nicht auch von jenen gelten kann. Treten die Sprach- oder die Naturforscher, die Juristen oder die Aerzte, die Maler oder die Dichter, oder treten die Lehrer zu Gesellschaften zusammen, so sind diese Gesellschaften unabhängig von der bürgerlichen und politischen wie von der kirchlichen Gesellschaft, nur — wie Alles, was in die Erscheinung tritt — dem Polizeigesetze des Staates unterworfen; sie regieren und verwalten sich selbst. Treten die Landwirthe oder Techniker eines Ortes zusammen, um z. B. einen Chemiker zu besolden, der ihnen Unterricht gebe, so bilden diese Schüler wieder eine Gesellschaft (zu welcher aber der Chemiker nicht gehört), und das Obige gilt von ihnen. Ein Anderes ist es mit den Schulen für denjenigen Theil der Bevölkerung eines Landes, der noch unter der väterlichen Mund steht, was in der Regel bei den Studirenden unserer Universitäten eben so gut der Fall ist als bei den Schülern und Schülerinnen unserer Elementarschulen. Gründen mehrere Familien, oder gründet eine Association oder eine Corporation, oder eine Gemeinde oder ein Staat eine Schule, so bilden die Gründer wohl eine Gesellschaft, aber die Schule selbst — der Lehrer mit den Schülern — ist keine Gesellschaft, sondern eine Anstalt, und die Lehrer als solche sind Beamte dieser Anstalt. Daraus folgt, daß die eigentliche Schule der Natur der Sache nach abhängig ist, innerlich abhängig von ihrer Natur und Aufgabe, äußerlich abhängig von denen, welche sie unterhalten. Familie, Gemeinde, Staat und Kirche sind Gesellschaften, die Schule ist das nicht, und es ist ein widersinniger Gedanke, ihr eine Autonomie zu vindiciren, die ihr nicht zukommt.

12. Damit ist der Gedanke einer sich selbst regierenden Schule, welche als Schule das sein würde, was die Geistlichkeitskirche als Kirche ist, abgelehnt — womit aber nicht gesagt ist, als solle die Unfreiheit, welche bei einem nur von den Schulbeamten regierten öffentlichen

Digitized by Google

Schulwesen die Schüler resp. deren Eltern trifft, nun die Schulbeamten treffen, da diesen im Gegentheil ein wesentlicher Antheil auch an der Regierung der Schulen gebührt und ohne Schaden für die Sache gar nicht versagt werden kann. Indem nun aber Gemeinde, Staat und Kirche zugleich die Regierung des öffentlichen Schulwesens ansprechen, fragt es sich, welche von diesen Gesellschaften vorzugsweise oder vielleicht gar ausschließlich berufen ist, die Sorge für das öffentliche Unterrichtswesen zu übernehmen. Ist diese Frage beantwortet, so fragt es sich weiter: Wie muß das Schulregiment eingerichtet sein, damit die Formen, innerhalb deren es wirkt, der Natur und Aufgabe der Schulen entsprechen?

(Aus dem ersten Buche. Vom Boden der Schule: Natur und Aufgabe der ethischen Organismen; ihr gegenwärtiger Zustand in Deutschland; zur Kritik desselben.

Aus dem ersten Capitel. Vom Gemeinwesen, oder von der bürgerlichen und der politischen Gesellschaft.)

13. Da die Griechen und Römer nur Stadtstaaten kannten (wie jetzt bei uns die Hansestädte), so fiel ihnen bürgerliche und politische Gesellschaft zusammen: πόλις ist Stadt und Staat; ἡ κοινωνία ἡ πολιτική, die societas civilis der Römer, ist die bürgerliche und die politische Gemeinde. Daß unsere Staatsgelehrten aber auch jetzt noch, wo es seit anderthalbtausend Jahren Staaten gibt, die sich über ganze Länder erstrecken und in denen nicht, wie bei den Alten oder vor der Revolution in der Schweiz, eine souverän d. h. Staat gewordene städtische Gemeinde eroberte oder erkaufte Unterthanenländer besitzt, diese den Griechen und Römern natürliche Vermengung von zwei specifisch verschiedenen Gesellschaften festhalten *, das ist eine öffentliche Calamität, wie Cholera und Pest, indem die Unterscheidung der bürgerlichen von der staatlichen Gesellschaft eine der wesentlichsten Bedingungen der Freiheit ist.

* Um von den Franzosen nicht zu reden, bei denen seit der Renaissance la société civile die Gemeinden und den Staat befaßt, und die von reeller Freiheit keinen Begriff haben, so kommen die meisten unserer Staatsgelehrten über die von den römischen Juristen gemachte Eintheilung des Rechtes in jus privatum und jus publicum nicht hinaus. Schmitthenners zwölf Bücher vom Staate (Bd. 3, S. 263) unterscheidet in der sittlichen Welt zwei ethisch-organische Institute: die Familie und den Staat; in Dahlmanns Politik figuriren die Gemeinden als das erste Capitel in dem Abschnitte von der Staatsverwaltung; in Savignys System des heutigen r. R. (Bd. 1, S. 22) wird von den Gemeinden unbestimmt gesagt, sie träten nahe an das Verhältniß der Einzelnen heran, daneben aber bestimmt behauptet, sie seien doch wahre Bestandtheile des Staates.

Digitized by Google

14. Indeß liegt der Vermengung der bürgerlichen und der politischen Gesellschaft etwas Richtiges zu Grunde. Neben der oben angegebenen Eintheilung der Gesellschaften in organische und willkürliche, der organischen in gebundene (häusliche, bürgerliche und politische Gesellschaft) und freie (Kirche) besteht eine andere, nach welcher die bürgerliche und die politische Gesellschaft die öffentliche Sache, das Gemeinwesen sind, im Gegensatze zu der Familie einerseits und den vielerlei willkürlichen Gesellschaften andrerseits, welche Privatsache sind. Indem also die bürgerliche und die politische Gesellschaft gewisse gemeinsame Merkmale haben, wodurch sie sich von der häuslichen Gesellschaft unterscheiden, während die Kirche der häuslichen Gesellschaft wie dem Gemeinwesen als ein Ding sui generis gegenüber steht, so können wir die ewigen Gesellschaften auch so ordnen: Familie, Gemeinwesen, Kirche.

15. Da man seit dem Aufkommen der Schelling'schen und Hegel'schen Tollheit in Deutschland Professor der Philosophie werden kann, ohne je Logik gelernt zu haben, und da die meisten der auf unsern Staatsschulen und Universitäten Gebildeten von der Logik nicht mehr gelernt haben, als nöthig ist, um gelegentlich Mißbrauch von den angeflogenen logischen Vorschriften zu machen: so müssen wir, ehe wir weiter gehen, eine logikalische Bemerkung vorausschicken. Die Logik schreibt z. B. für die Eintheilungen unter anderm vor, daß die Theilungsglieder einander entgegengesetzt sein sollen (membra sint opposita), bei der Anwendung dieser sehr vernünftigen Vorschrift übersieht man aber nur zu häufig, daß die Logik es mit den Begriffen, nicht mit den Sachen zu thun hat, und wendet das, was für die Eintheilung von Begriffen gilt, auf die Eintheilung von Sachen an, woraus dann der fürchterlichste Unsinn entsteht. Da ist der Begriff der Verwaltung; diesem Begriffe ist alles Verwalten untergeordnet; wird nun das, was vom Begriffe gilt, auf die Sachen übertragen, so entsteht das despotische Monstrum, was heutzutage in unsern Staaten Administration heißt und was alles mögliche Verwaltbare in seinen Kreis zu ziehen gesucht hat. So mißhandelt eine falsche Wissenschaft das Leben. Hätten unsere Staatsgelehrten und ihre Schüler, die Staatsbeamten, die Logik recht gelernt, oder hätten sie auch nur beachtet, wie die Natur in ihren Schöpfungen verfährt: so hätten sie sich so nicht verirren können. Da ist das genus canis. Hätte die Natur wie unsere Staatskünstler verfahren wollen, so würde entweder ein Thier haben entstehen müssen, das gleichzeitig Hund, Wolf, Fuchs, Schakal u. s. w. gewesen wäre, oder canis familiaris hätte etwa nur ein Herz und keine Lunge und

Digitized by Google

Leber, canis vulpes nur eine Lunge und kein Herz und keine Leber, canis lupus nur eine Leber und kein Herz und keine Lunge haben dürfen. Anstatt dessen hat die Natur Hunde, Wölfe und Füchse gebildet, lauter vollständige Thiere, die sich in einigen Dingen gleichen (wie häusliche, bürgerliche und staatliche Gesellschaft sich gleichen) und in andern Dingen unterscheiden. Und so gut der Hund Beine und der Fuchs Beine und der Wolf Beine hat, so gut hat oder vielmehr soll haben jede dieser Gesellschaften unter ihren Functionen eine verwaltende, sie soll das verwalten, was ihr angehört. Es gibt also wohl einen allgemeinen Begriff der Verwaltung, es gibt aber nicht oder soll vielmehr nicht geben eine Thatsache, die man allgemeine Verwaltung nennen dürfte. Gegen diesen sonnenklaren Satz, mit dessen Anerkennung und Geltendmachung mehr als die Hälfte alles hergebrachten Despotismus verschwinden müßte, haben unsere monarchischen und demokratischen Absolutisten, so wie die Bureaukraten das Sprüchlein in Bereitschaft, daß es keinen Staat im Staate, kein imperium in imperio geben dürfe. In diesem, richtig verstanden, ganz wahren Satze liegt aber nur dann ein Einwurf gegen unsere Bemerkung, wenn man ihn eben so mißversteht wie die angeführte logische Vorschrift. — Oben wurde mit der Verwaltung exemplificirt; ich hätte auch die Schule nennen können, bei der den meisten, die seit dem März von ihr gesprochen haben, genau dasselbe Malheur passirt. Der Majoritätsbeschluß einer zu Ostern in Berlin gehaltenen Versammlung märkischer Schullehrer, nach welchem es in Zukunft in Preußen nur Staatsschulen geben soll und alle andern Schulen aufhören sollen, gehört hieher. Es liegt dem unsinnigen Beschlusse, wenn man ihn nicht dem unsern sog. Demokraten eingebornen Haß aller reellen Freiheit zuschreiben will, eine aus dem Mißverstande der Logik entspringende Einheits- und Gleichheitssucht zu Grunde, die thörichter Weise verkennt, daß Begriffe nicht Sachen und Sachen nicht Begriffe sind und die einen sich nicht wie die andern behandeln lassen.

16. Die Auseinandersetzung zwischen Familie, Gemeinwesen und Kirche ist nun leicht. Während in der Familie und im Gemeinwesen eine Gewalt besteht, besteht eine solche in der Kirche nicht, wie schon oben bemerkt worden ist: das Kirchenregiment hat nur eine moralische Gewalt, d. h. nur diejenigen sind ihm unterworfen, die es sein wollen und nur so lange sie es sein wollen. In der Familie besteht nun zwar das Verhältniß des Regierens und Gehorchens wie im Gemeinwesen; abgesehen aber davon, daß der Hausvater nur seine Familie oder, wo eine ganze Blutsverwandtschaft sich einem Senior unterordnet, dieser

Digitized by Google

Senior nur den Familienverband regiert, so ist die Weise des Regierens und Gehorchens im Gemeinwesen eine ganz andere als in der Familie. Hier ist der spiritus rector die Liebe, dort das Gesetz.

17. Wären im größten Theile des heutigen Europas nicht alle Verhältnisse verschoben und verzerrt, so würde die Auseinandersetzung zwischen der bürgerlichen und der politischen Gesellschaft ebenfalls leicht sein; indem aber erst der fürstliche Absolutismus, dann der bureaukratische Absolutismus und eine falsche Wissenschaft, endlich der sich fälschlich für demokratisch haltende Radicalismus die bürgerliche Gesellschaft mehr oder weniger hat von der staatlichen absorbiren lassen, hat es große Schwierigkeit, die specifischen Differenzen von zwei Dingen darzulegen, welche den meisten Lesern von jeher nur als ein und dasselbe Ding vor die Augen gekommen sind. Wir versuchen indeß diese Auseinandersetzung.

18. Wir beginnen mit einem an sich evidenten, aber auch heutzutage vielfach verkannten Satze, daß es auf dem Gebiete einer politischen Gesellschaft (sei diese nun ein Einheitsstaat wie Frankreich, oder ein Bundesstaat wie Nordamerika) nur Eine (höchste) Macht geben kann. Ob diese Macht in der Hand eines Fürsten liegt, oder ob das Volk sie gewählten Beamten anvertraut, geht uns hier nichts an. Der Beweis für diesen Satz liegt nahe: wozu lassen wir uns eine solche Macht gefallen? warum unterhalten, stützen wir sie? Um gegen äußere und innere Feinde geschützt zu sein. Duldeten wir nun neben dieser Macht, von welcher wir Schutz erwarten, eine zweite, eben so starke Macht, so könnten diese beiden Mächte in Streit gerathen und um den Schutz wäre es gethan *. Daraus folgt nun, daß die Macht des Hausvaters (die patria potestas) so wie die Macht, welche die bürgerlichen Gesellschaften durch ihre Obrigkeiten über ihre Mitglieder üben, keine vollkommene und souveräne sein kann, die Staatsmacht vielmehr stärker und ihnen übergeordnet sein muß, wie denn überhaupt Alles, was im Staate bestehen und seinen Schutz genießen will — Familien, bürgerliche Gesellschaften, Kirchen, nebst allen andern Corporationen und Associationen

* Da der Fall nicht selten vorgekommen ist, daß die Staatsmacht nicht zum Schutze der Bürger, sondern zu ihrer Unterdrückung benutzt worden ist, so hat man die constitutionelle Theorie erfunden, nach welcher im Staate drei gleich starke Gewalten (die gesetzgebende, die vollziehende und die richterliche) neben einander bestehen sollen, in der Hoffnung, daß comme, par le mouvement nécessaire des choses, elles sont contraintes d'aller, elles seront forcées d'aller de concert. Diese Theorie bedarf großer Verbesserungen.

Digitized by Google

mit ihren Instituten — sich wenigstens die polizeiliche Oberaufsicht des Staates gefallen lassen muß. Daraus folgt aber nicht, daß die bürgerlichen Gesellschaften *als solche*, wie die meisten unserer Staats- und Rechtsgelehrten lehren, oder gar auch noch die Familien *als solche*, wie — übrigens consequenter — die Socialisten lehren, Theile des Staates seien, vielmehr sind häusliche, bürgerliche und politische Gesellschaften specifisch verschieden, wenn auch jene räumlich von dieser umschlossen werden und derselbe Mensch die drei Eigenschaften eines Familiengliedes, eines Gemeinde- und eines Staatsbürgers in sich vereinigen kann; daraus folgt zweitens nicht, daß die allerdings mindere (minus plena) und der suprema potestas der politischen Gesellschaft untergeordnete Gewalt, die in den Familien und in den bürgerlichen Gesellschaften geübt wird, ein Ausfluß oder ein etwa delegirter Theil der Staatsgewalt sei; daraus folgt drittens nicht, daß die Gewalt der politischen Gesellschaft, weil sie die höchste auf ihrem Gebiete ist, unumschränkt (absolut) sein und dieselbe die den auf ihrem Gebiete bestehenden häuslichen und bürgerlichen Gesellschaften zu ihrem Bestehen nöthige Gewalt etwa vernichten, diese Gesellschaften für Theile des Staates erklären und die Regierung derselben an sich reißen dürfte. Im Gegentheil, die häuslichen und die bürgerlichen Gesellschaften stehen der politischen Gesellschaft, innerhalb welcher sie bestehen, als selbständige Existenzen gegenüber; sie haben gleich dem Staate das Recht der Existenz und Vermögensfähigkeit, sie haben gleich ihm eine — wenn auch immer beschränkte — Gewalt über ihre Glieder und zwar, ganz wie der Staat, in ihrer Sphäre eine beschließende oder gebietende und eine ausführende oder vollziehende (institutive und coercitive) Gewalt.

19. Wollte man nun die Auseinandersetzung zwischen den bürgerlichen Gesellschaften in einem Staate und diesem selbst dadurch bewerkstelligen, daß man die Bedürfnisse des in Gesellschaft lebenden Menschen aufzählte und die Sorge für einige dieser Bedürfnisse den bürgerlichen Gesellschaften, die Sorge für andere dem Staate zuwiese, so würde das nicht gelingen. Bei der Sorge für die Religion ist das Gemeinwesen (bürgerliche und politische Gesellschaft) überhaupt nicht betheiligt, da diese lediglich den Kirchen und den Familien überlassen ist; in die Sorge für Gesundheit, Wohlstand, Bildung müssen offenbar die Familien und Individuen, die bürgerlichen Gesellschaften und der Staat sich theilen; die Sorge für den Schutz gegen Kriegsfeinde ist zwar dem Staate übertragen (weil der Staat die durch Macht geschützte Gesellschaft ist und eine bürgerliche Gesellschaft, die das Recht Krieg zu führen hätte, Staat sein würde), auch die Strafgerichtsbarkeit, wogegen es neben der Civil-

Digitized by Google

justiz des Staates recht gut eine Civiljustiz der bürgerlichen Gesellschaften und sogar der Corporationen und Associationen geben kann (Schiedsgerichte); was dann endlich die Sorge für die Leitung der bürgerlichen und der politischen Gesellschaft und für die Verwaltung ihrer Angelegenheiten betrifft (Gesetzgebung, Regierung, Verwaltung der Polizei, der Finanzen u. s. w.), so stehen die bürgerlichen Gesellschaften (wie auch die häuslichen) zwar unter der Oberaufsicht des Staates und ist ihr Recht der Selbstbestimmung ein nicht vollkommenes, aber sie haben doch, resp. sollen haben ihr jus statuendi, wenn auch ein jus minus plenum; sie sollen haben eine Personalgewalt über ihre Genossen und eine dem Territorialrechte des Staates analoge Realgewalt über ihr Gebiet; sie sollen ihre eigenen Angelegenheiten selbständig, wenn auch unter Oberaufsicht der politischen Gesellschaft verwalten, ihr Vermögen, ihren Haushalt, ihre Gewerbs-, Armen-, Sicherheits-, Feuer-, Wasserpolizei u. s. w. — Unterscheiden wir nun im Gemeinwesen sociale und imperiale Functionen, so findet sich, daß sowohl die bürgerliche wie die politische Gesellschaft Functionen der einen und der andern Art zu verrichten hat. Imperiale Functionen nennen wir aber diejenigen, in welchen, wie im Kriegs-, Rechtsschutz und beim Regieren die öffentliche — Gemeinde- oder Staats- — Gewalt handelnd auftritt; sociale Functionen übt die bürgerliche oder die politische Gesellschaft, wenn sie Dinge, die auch Privatsache sein können (was das imperium seiner Natur nach nicht sein kann), die aber aus Gründen des öffentlichen Wohles innerhalb gewisser Grenzen besser Sache des Gemeinwesens werden, für Rechnung desselben verwaltet. Was die bürgerliche und die politische Gesellschaft für Gesundheits-, Wohlstands- und Bildungspflege thut, gehört, wenn man von polizeilicher Ueberwachung der Thätigkeit der Privaten absieht, zu ihren socialen, nicht zu ihren imperialen Functionen. — Die Aerzte, Baumeister, Post-, Eisenbahn-, Forst-, Bankofficianten u. s. w. des Gemeinwesens sind sammt und sonders nur öffentliche Diener oder Angestellte, aber keine eigentlichen Beamten, weil mit ihrem Dienste kein imperium verbunden ist, und dasselbe gilt von den öffentlichen Lehrern.

20. Wir schlagen also einen anderen Weg ein, der uns zu dieser Auseinandersetzung führen wird.

Blieben die Familien eines Geschlechtes und einer ganzen Blutsverwandtschaft in der Art zusammen, daß jede derselben — wie ehemals die Sachsen in Siebenbürgen — ungemischt ein eigenes Territorium bewohnte, so fiele der verwandtschaftliche und der örtliche und der nachbarliche Verband zusammen: der Verein mehrerer nahe verwandter Fami-

Digitized by Google

lien (die zweite Stufe der Familiengesellschaft) würde die Ortsgemeinde (die erste Stufe der bürgerlichen Gesellschaft) bilden, u. s. w.

So ist es aber in der Wirklichkeit nicht: ob man in einem Lande nun von der zweiten und dritten Stufe der Familiengesellschaft Gebrauch zu machen wisse oder nicht, neben ihnen muß sich die bürgerliche Gesellschaft und diese in ihren drei Stufen bilden. Hat sie sich aber gebildet, so kann den Familiengesellschaften des zweiten und dritten Grades nur die Sorge für das gemeinschaftliche Familieninteresse und für das Interesse der einzelnen Familienglieder *als solcher* überlassen sein. Ob nun aber die Familiengesellschaften in ihren drei Stufen bestehen, oder ob die dritte und vielleicht auch gar die zweite Stufe vernichtet sei: Regel muß sein, daß 1) die Familie nur ihre Familienangelegenheiten zu regieren und zu verwalten hat, daß also alles darüber Hinausgehende der bürgerlichen oder nach Umständen der politischen Gesellschaft zu überlassen ist (also keine Patrimonialjustiz und Polizei, keine erblichen Aemter u. s. w.), und daß 2) die Familie in der Regierung und Verwaltung dieser Angelegenheiten auch so selbständig sei als das allgemeine Interesse und das Interesse ihrer Glieder selbst nur immer zuläßt, und die bürgerliche und die politische Gesellschaft nur erst da interveniren, wo die Familie sich selbst nicht mehr helfen kann und diese Intervention angerufen wird. Zwischen der tyrannischen patria potestas der Römer und der nicht minder tyrannischen Schwächung, Untergrabung, Entmündigung, ja Vernichtung der Familie, wie sie von den meisten Gesetzbüchern unsres Continents bewerkstelligt worden ist, liegt eine gesunde Mitte.

Wo nun mehrere häusliche Gesellschaften, verwandt oder nicht, auf derselben Gemarkung neben einander wohnen, da entstehen der Natur der Sache nach Interessen, die ihnen allen gemein sind, und damit die erste Stufe der bürgerlichen Gesellschaft, die Einzel- oder Ortsgemeinde. Fänden die Gemeindegenossen alle ihre Interessen in der Ortsgemeinde befriedigt oder geschützt, so wäre die Bildung socialer Formen hier abgeschlossen und würde jede Gemeinde zugleich Staat sein; weil die Einzelgemeinden in der Regel aber wegen ihrer Kleinheit nur einen Theil der socialen Interessen ihrer Genossen befriedigen können, weil diese Genossen auch jenseits der Gemarkung Interessen haben, weil endlich die Einzelgemeinde sich nicht selbst gegen überlegene Gewalt schützen kann: so treten benachbarte Gemeinden zu größeren Gemeindeverbänden, zu bürgerlichen Gesellschaften zweiten Grades, zu Markgenossenschaften, Kreisen u. s. w. zusammen, und diese aus denselben Gründen wieder zu bürgerlichen Gesellschaften dritten Grades, zu Gauen, Landschaften, Provinzen.

Digitized by Google

Fühlt eine solche bürgerliche Gesellschaft sich stark genug gegen auswärtige Feinde, oder haben die Genossen derselben nicht das Gefühl, daß sie mit den Genossen eines benachbarten Gaues oder mehrerer derselben Eine Nation bilden: so wird sie selbständig, souverän und damit zur politischen Gesellschaft, zum Staate.

Bewirken aber diese und andre Gründe eine Vereinigung mehrerer bürgerlichen Gesellschaften dritten Grades, so entsteht aus dieser Vereinigung eine politische Gesellschaft, ein Staat, der eine ganze Nation oder nur einen Theil derselben oder auch Bruchstücke mehrerer Nationen zu Einer politischen Gesellschaft vereinigen und Einheitsstaat (wie Frankreich) oder Föderativstaat (wie die Niederlande zur Zeit der Republik) sein kann. *

Fühlt sich nun ein Staat, sei er Einheits- oder Föderativstaat, stark genug gegen auswärtige Feinde; glaubt er die aristotelische *αὐτάρκεια*, die genügende Selbständigkeit in jeder Hinsicht, zu besitzen, so daß seine Souveränetät nicht bloß eine papierne, sondern eine wirkliche ist; umfaßt endlich ein solcher Staat eine ganze Nation, so daß in seinen Bürgern keine Sehnsucht nach weiterer Verbindung mit getrennten Volksgenossen lebt: dann bleibt ein solcher Staat für sich und wird nicht Glied einer politischen Gesellschaft zweiten Grades, eines Bundesstaates. Fühlt sich aber ein solcher Staat nicht stark genug, oder umschließt er nur einen Theil einer Nation, während ein andrer Theil derselben einen zweiten, dritten, vierten u. s. w. Staat bildet, dann ist der Anlaß zur Stiftung einer politischen Gesellschaft zweiten Grades, eines Bundesstaates, gegeben. Und erkennen sich endlich mehrere benachbarte Nationen als stammverwandt oder liegt es in ihrem Interesse, sich zu Schutz und Trutz zu vereinigen, wenn sie auch verschiedener Abkunft wären, so kann daraus eine politische Gesellschaft dritten Grades, ein ewiger Staatenbund, entstehen.

Wie sich nun die bürgerlichen Gesellschaften dem Staate, zu welchem sie vereinigt sind, unterordnen mußten, so müssen sich die politischen Gesellschaften ersten Grades der sie umschließenden politischen Gesellschaft zweiten Grades unterordnen — natürlich nur soweit als das Bestehen dieser verschiedenen Gesellschaften das nöthig macht. Dieselben beiden

* Man verwechsele den Föderativstaat nicht mit dem, was §. 8 Bundesstaat genannt wurde. Wir nennen Föderativstaat einen solchen Staat (der übrigens Glied eines Bundesstaates sein kann), dessen Provinzen nicht bloß Provinzen, nicht bloße Verwaltungsbezirke des Staates, sondern freie bürgerliche Gesellschaften sind, die nicht zu einem Staate vereinigt worden sind, sondern sich zu einem solchen vereinigt haben.

Digitized by Google

Regeln, die oben für das Verhältniß der Familie zur bürgerlichen und zur politischen Gesellschaft aufgestellt wurden, gelten auch hier: die bürgerlichen Gesellschaften regieren ihre Angelegenheiten mit möglichster Selbständigkeit, aber auch nur diese, sie greifen nicht in die Angelegenheiten des Staates ein, und zwar so, daß die Kreisgemeinde nicht für die Ortsgemeinden thut, was diese gut selbst thun können, und daß wieder die Provinzialgemeinde für die Kreisgemeinden nicht thut, was diese selbst besorgen können. Dieselbe Regel gilt für die drei Grade der politischen Gesellschaften.

Da, ganz abgesehen davon, daß der deutsche Bundesstaat wahrscheinlich für dießmal verunglückt ist, nur Tollhäusler auf den Einfall kommen können, das Regiment über die öffentlichen Schulen Deutschlands dem Bundesstaate zu übertragen: so wird in den folgenden Aphorismen von der politischen Gesellschaft zweiten Grades keine Rede mehr sein. Was weiter vom Staate zu sagen ist, betrifft unsre Einzelstaaten. * Welchen Theil ihrer Souveränetät, welche Rechte und Functionen diese dem Bundesstaate abtreten müssen, geht uns hier nicht an.

---

* Nicht alle. Zwei unsrer Staaten, Preußen und Deutsch-Oesterreich, sind zwar zu groß, um als Glieder in einen Bundesstaat zu passen, sie sind aber nebst Bayern die einzigen deutschen Staaten, in welchen die hier geforderte Unterscheidung zwischen den bürgerlichen Gesellschaften und der politischen Gesellschaft ausführbar ist. Sachsen, Hannover, Württemberg, Baden, Kurhessen, Hessen-Darmstadt sind eben groß genug, um Eine bürgerliche Gesellschaft zu bilden, in diesen sog. Staaten kann also von einer Unterscheidung zwischen der bürgerlichen und der politischen Gesellschaft keine Rede sein: eine sich selbst regierende bürgerliche Gesellschaft wäre hier die Republik. Die übrigen deutschen Staaten sind sammt und sonders so klein, daß man ihrer mehrere vereinigen müßte, um nur den Stoff zu einer lebensfähigen bürgerlichen Gesellschaft zu erhalten. — Hätten diejenigen von den im Mai nach Frankfurt geschickten Herren, welche aus Deutschland wirklich einen Bundesstaat zu machen die Absicht hatten, das Verhältniß, welches zwischen dem Zwecke und den Mitteln besteht, ein wenig erwogen, so hätten sie damit anfangen müssen, die Karte von Deutschland gründlich zu revidiren und zu verbessern, sie hätten sowohl von Preußen als von Deutsch-Oesterreich ein paar Provinzen ablösen, ungefähr zwei Drittel unsrer sog. Staaten ohne Umstände aufheben und demnächst neben Preußen und Deutsch-Oesterreich, die schon ihrer Lage wegen immer die stärksten Staaten bleiben durften, sechs oder sieben, höchstens acht Staaten stellen müssen. Daß man diesen „kühnen Griff" nicht gethan und zwar zur rechten Zeit nicht gethan, sondern einem rohen und gedankenlosen Conservatismus gehuldigt; daß man ferner dem Bundesstaate, als das möglich war, keine Macht geschaffen; daß man endlich statt dessen über die Formen eines Reiches unnütze Berathungen gehalten hat, das gar nicht vorhanden ist und erst hätte möglich und wirklich gemacht werden müssen: das wird sich später rächen und kann, wenn der zweite Act unserer Revolution beginnt, der Monarchie bei uns das Leben kosten.

Digitized by Google

21. Nach dem Vorstehenden wird also 1) die generische Identität und 2) die specifische Differenz der bürgerlichen und der politischen Gesellschaft in Folgendem bestehen:

1) Generische Identität:

Abgesehen davon, daß beide erworbene Rechte haben können (z. B. Schuldforderungen) sind ihnen folgende aus der Natur der Sache fließende Rechte gemein:

a) Das Recht der Existenz und der Persönlichkeit (und zwar sind sie personæ publicæ) wie der Rechtsfähigkeit, woraus das Recht Vermögen zu erwerben und zu besitzen, so wie das Recht der Repräsentation folgt.

b) Das Recht der Selbstbestimmung, die Autonomie, welches sich als beschließende und vollziehende öffentliche Personal- und Realgewalt äußert, woraus das Recht folgt, ihre Beamten selbst zu wählen.

2) Specifische Differenzen:

a) Mehrere bürgerliche Gesellschaften, wenigstens zwei, sind nöthig, um einen Staat zu bilden. *

b) Die Autonomie der bürgerlichen Gesellschaften muß sich vom Staate diejenigen Beschränkungen gefallen lassen, welche zum Bestehen des Staates nöthig sind — vorausgesetzt, daß der Staat nicht ein künstliches Gemächte ist, das sich nur durch Gewalt zusammenhalten läßt; der Staat hat über die in ihm bestehenden bürgerlichen Gesellschaften die Gesetzesmacht und darauf zu sehen, daß die Statuten, welche sie sich setzen, nicht quid ex publica lege corrumpant; er hat die Oberaufsicht über ihre Regierung und Verwaltung; er hat die in ihm befindlichen bürgerlichen Gesellschaften durch gemeinschaftliche allgemeine Gesetzgebung und Regierung und Verwaltung der allgemeinen Angelegenheiten zusammenzuhalten. Er hat endlich denjenigen Theil der socialen Geschäfte zu übernehmen, für welchen die Provinzen nicht mehr sorgen können, oder der auch bei centralisirter Verwaltung besser gedeiht.

c) Die bürgerliche Gesellschaft (Orts-, Kreis- und Provinzialgemeinde) sorgt für diejenigen Interessen ihrer Genossen, welche dieselben als Bewohner dieser bestimmten bürgerlichen Gesellschaft haben, soweit nämlich ihre Kräfte reichen und die Hülfe des Staates nicht nöthig wird (man denke an die Hülfe, die der Staat durch Zollschutz,

* Nämlich einen rechten Staat, der das sein und thun kann, was ein Staat seinen Bürgern wie seinen Nachbaren zu sein und zu leisten schuldig ist.

Digitized by Google

Handelsverträge, Vertretung im Auslande, Marine u. s. w. leistet und welche eine bürgerliche Gesellschaft nicht leisten könnte); der Staat sorgt wesentlich für diejenigen Interessen seiner Bürger, welche für dieselben, ob sie nun dieser oder jener der im Staate bestehenden bürgerlichen Gesellschaften angehören, gemeinsam sind: allgemeine Verfassungs-, Verwaltungs- und Civil- und Criminalgesetze, Verwaltung des Staatshaushaltes, Militärschutz, Rechtsschutz; daneben Förderung des Wohlstandes und der Bildung, soweit dieselbe die Staatskraft in Anspruch nimmt.

Das Vorstehende wird hinreichen, um die Mittelstellung, welche die bürgerliche Gesellschaft zwischen der häuslichen und der staatlichen einnimmt, klar zu machen. Daß auch in den größeren deutschen Staaten, in denen Raum zu mehreren bürgerlichen Gesellschaften ist, in Preußen, Oesterreich, Bayern, die bürgerlichen Gesellschaften die ihnen hier angewiesene Stellung nicht haben, ist bekannt, aber kein Argument gegen unsre Aufstellung: wäre Alles gut, was unsre Regierungen gemacht haben, so hätten wir keine Revolution erlebt.

22. Wir können nunmehr die allgemeine Betrachtung des Gemeinwesens verlassen und die zu unsrem Zwecke nöthigen Bemerkungen über die bürgerliche und die politische Gesellschaft im Besonderen machen, wobei es dienlich sein wird, vom Staate als der die häuslichen, bürgerlichen, kirchlichen und alle andern Gesellschaften umschließenden souveränen Gesellschaft zuerst zu reden. Das oben über die Natur und Aufgabe der Gesellschaft im Allgemeinen und nachher über das Gemeinwesen Gesagte macht nun zwar keineswegs eine besondere Auseinandersetzung der Natur und der Aufgabe des Staates überflüssig; diese Aphorismen müssen aber Manches überhüpfen, und so gehen wir gleich zu den Arten und Formen des Staates über. Und da die Zeit des Patriarchal- wie des Patrimonial- und des Feudalstaates und vielleicht sogar die Zeit des fürstlichen Absolutismus in Deutschland vorüber ist, so haben wir nur den öffentlichen Staat ins Auge zu fassen.

23. Wir können zunächst drei Classen dieser Staaten unterscheiden.

Entweder die Staatsgewalt überschreitet die Grenzen, innerhalb welcher sie sich der Natur der Sache nach halten sollte; wir wollen diese Staaten omnipotente nennen.

Oder die Staatsgewalt ist schwächer als sie der Natur der Sache nach sein sollte, so daß sie die gebotenen und erlaubten Staatszwecke nicht erreichen kann: impotente Staaten.

Oder endlich die Staatsgewalt beherrscht das von der Natur der Sache ihr zugewiesene Gebiet, ohne es zu überschreiten, so daß einer-

Digitized by Google

seits die Staatszwecke erreicht werden und andrerseits in der allgemeinen Ordnung die billige Freiheit sowohl der Einzelnen als der auf dem Territorium des Staates bestehenden Gesellschaften gesichert ist. Staaten dieser dritten Art, die ganz und gar ihre Aufgabe lösten, hat es noch nicht gegeben, und da alles Menschliche unvollkommen bleibt, so wird es schwerlich je gelingen, einen ganz vollkommenen Staat herzustellen und ihn gesund zu erhalten; einige Staaten streben aber nach diesem Ziele: Großbritannien, die V. St. von Nordamerika, Belgien und nun auch die deutschen Staaten. *

24. Die Classe der omnipotenten Staaten, die wir der Kürze wegen Despotieen nennen wollen, zerfällt wieder in zwei Ordnungen: sie sind entweder brutale Despotieen, so daß Personen über die Staatsgewalt verfügen; oder sie sind legale Despotieen, so daß die Personen, welche die Staatsgewalt in Händen haben, zwar nicht nach persönlichem Belieben schalten und walten können, sondern die Gesetze ausführen und sich nach ihnen richten müssen, wo aber die Gesetze selbst entweder materiell ungerecht sind, indem sie das Unrecht zum Recht machen, oder doch formell ungerecht, indem der Staat auf Gebiete übergreift, die seiner gesetzgebenden, regierenden und verwaltenden Einwirkung entnommen bleiben müssen.

25. Jede dieser beiden Ordnungen weist wieder zwei Arten auf, je nachdem der Staat entweder ein Fürstenthum oder auch eine Aristokratie, oder aber eine repräsentative oder absolute Demokratie ist. Im monarchischen und aristokratischen Omnipotenzstaate unterdrückt die Minorität die Majorität; im demokratischen Omnipotenzstaate unterdrückt die Majorität die Minorität.

26. Diese Eintheilungen werden von einer andern gekreuzt, die aber auf einer bloßen Annahme beruht und für die Wirklichkeit keinen Werth

---

* Ob dieses Streben in Deutschland zunächst von Erfolg sein wird, muß abgewartet werden, ist aber zweifelhaft. Die neuen Verfassungen (z. B. die preußische) geben zwar dem Volke große Rechte und Freiheiten; es ist aber einerseits zu fürchten, daß ein bisher mehr von Personen als von Gesetzen regiertes und ganz unmündig gemachtes Volk, dessen Majorität zudem weniger nach einer thatsächlichen Selbstregierung als nach einem Wechsel des Vormundes verlangt, diese Rechte und Freiheiten wenigstens in den ersten Jahren nicht zu benutzen wissen werde, und andrerseits ist es fast gewiß, daß kein deutscher Staat das nöthige Quantum von Beamten finden wird, welche fähig wären, sich beim Regieren und Verwalten innerhalb der Schranken zu halten, welche die neuen Verfassungen den Regierungen setzen. Schon jetzt zeigt sich, daß man in Oesterreich und Preußen wenigstens mit der Preßfreiheit nicht regieren kann.

Digitized by Google

hat. Im Staate ſollen die ſittlichen Ideen herrſchen, da aber die Ideen keine Macht ſind, ſo muß eine Macht ſie zur Herrſchaft bringen. Eliminiren wir nun den Fall, wo an ein ganz rohes Volk durch bereits gebildete Menſchen der Staat äußerlich herankommt (wie z. B. an die Indianer von Paraguay durch die Jeſuiten), in welchem Falle die monarchiſche oder ariſtokratiſche Autokratie ein nothwendiges Uebel ſein mag, weil hier die Privatwillen die ſittlichen Ideen nicht haben: ſo bleibt der andere, für unſere Verhältniſſe gültige Fall übrig, daß die Regierenden und die Regierten demſelben Volke angehören. Da es nun bis jetzt, in Deutſchland ſo wenig als in Croatien oder Rußland, kein Volk gibt, deſſen ſämmtliche Glieder ſo weit gebildet wären, um an den ſittlichen Ideen die nöthige Führung zu haben: ſo liegt beſonders da, wo der Staat die monarchiſche Form hat, der Gedanke nahe, das Volk müſſe zu ſeinem eigenen Beſten von der Staatsgewalt bevogtet und bevormundet werden. Hier ſind nun zwei Fälle denkbar. Entweder die Macht läßt ſich bei ihrer Herrſchaft von den ſittlichen Ideen leiten oder ſie thut das nicht. Im letzteren Falle entſteht das, was im engeren Sinne Deſpotie genannt wird, im erſten das, was man Autokratie genannt hat und was ich lieber das altpreußiſche Regiment nennen will, um gleich an die, Alles in Allem genommen, verſtändigſte Weiſe dieſer Regierungsart zu erinnern. Indem aber eine Staatsgewalt, welche auf Omnipotenz Anſpruch macht, auch allwiſſend und allgütig ſein müßte, um ihre Allmacht nicht zu mißbrauchen; indem vielmehr die Erfahrung lehrt, daß derjenige, welcher Alles kann, was er will, leicht dazu kommt, Alles zu wollen, was er kann, und überhaupt die Annahme dem Weltlaufe widerſpricht, ein Autokrat und ſeine Dienerſchaft werden ſich immer oder auch nur in den meiſten Fällen von den ſittlichen Ideen leiten laſſen; indem ferner, wenn Regierte und Regierende demſelben Volke angehören, der Unterſchied in geiſtiger und ſittlicher Bildung zwiſchen beiden Theilen nie ſo beträchtlich ſein kann, daß angenommen werden dürfte, die Inhaber der Staatsgewalt ſeien ausſchließlich im Beſitze der zur Leitung des Staates nöthigen Einſicht und der ſittlichen Ideen; indem endlich eine ſolche autokratiſche Regiererei nicht nur der menſchlichen Natur, ſondern auch den ſittlichen Ideen ſelbſt, namentlich der Idee des Wohlwollens, widerſpricht: ſo nehmen wir auf den Unterſchied zwiſchen Deſpotie und Autokratie keine Rückſicht und zählen auch die wohlmeinendſte Autokratie den Deſpotieen bei. Es kann den Menſchenfreund betrüben, wenn er in einer politiſchen Geſellſchaft lebt, wo für jede Verbeſſerung nur nach vieljährigen Mühen und manchmal erſt nach Menſchenaltern der allgemeine Wille zu gewinnen iſt; da aber Verbeſſerungen, die einem Volke aufge-

Digitized by Google

drungen werden, kein wahres Leben und meiſt nicht einmal Dauer haben (Joſeph II.), ſo iſt der aufgeklärte und wohlmeinende Deſpotismus, der die Bürger eines Staates wider ihren Willen geſcheidt und glücklich machen will, zwar nicht eben ſo verwerflich als der übelwollende Deſpotismus, aber immerhin verwerflich.

27. Wir betrachten zunächſt den omnipotenten Staat und hier zuerſt die erſte Ordnung desſelben, die brutale oder Perſonendeſpotie.

Die erſte Art derſelben iſt die monarchiſche oder ariſtokratiſche.

Es iſt nun Jedem bekannt, wie in Rußland oder in Neapel und Sicilien regiert wird oder ehedem in den Republiken Venedig und Polen regiert worden iſt. Ueberhaupt können wir auf die Thatſachen nur hinweiſen, nicht aber dieſelben erzählen. Oeſterreich, Preußen, Bayern, Kurheſſen u. ſ. w. waren zwar bis zum März Geſetzesdeſpotieen, doch kamen Reſte der Perſonendeſpotie noch immer häufig genug vor: nicht nur thaten manche Fürſten Alles, was ihr böſes Herz gelüſtete, ſondern auch viele Beamte übten die empörendſte Willkür.

28. Von der zweiten Art der brutalen oder Perſonendeſpotie, derjenigen, welche in demokratiſch-republicaniſchen Omnipotenzſtaaten unter Umſtänden ſtattfindet, liefern mehrere Cantone der Schweiz, Waadt, Neuenburg, Aargau, Bern, Freiburg, Luzern, zahlreiche Beiſpiele aus der neueſten Zeit. Man hat die politiſche Theorie und Praxis, welche ſolche ſtaatliche Zuſtände erzeugt, Radicalismus, genauer Brutal-Radicalismus genannt; wir wollen dafür Canaillokratie ſagen.

Die waadtländiſche Regierung, welche zugleich summus episcopus der waadtländiſchen Landeskirche iſt, will die Pfarrer dieſer Kirche zwingen, politiſche Proclamationen von der Kanzel zu verleſen, und ſuspendirt diejenigen, welche ſich deſſen weigerten. Als hierauf circa 150 Pfarrer ihre Entlaſſung nahmen und einige derſelben die Gründung einer freien Kirche betreiben, da läßt die Regierung nicht nur zu, daß ihre Partei (die ſog. Radicalen) durch Pöbelhaufen die häusliche Gottesverehrung der aus der officiellen Kirche Ausgetretenen an vielen Orten des Cantons regelmäßig auf die brutalſte Weiſe ſtören und die Theilnehmer mißhandeln läßt, ſie läßt ſich auch vom Großen Rathe (d. h. von der Volksvertretung) Vollmachten geben, durch welche die beſtehenden Freiheiten der Bürger ſuspendirt werden, und auf welche geſtützt ſie die Religionsfreiheit und das Recht, ſich frei verſammeln und zu erlaubten Zwecken vereinigen zu dürfen, mit derſelben Gewaltſamkeit unterdrückt, wie dieß der ruſſiſche Zar thut. Da die meiſten Profeſſoren der Akademie zu Lauſanne als anſtändige Männer unter ſolchen Umſtänden nicht auf der Seite der Regierung ſtanden, ſo wurden ſie entlaſſen. Gleiches geſchah manchen Gymnaſial- und Elementarlehrern.

Digitized by Google

Kaum war die jetzige Republik Neuenburg seit einigen Tagen decretirt, so drehte die neue republicanische Regierung der Preßfreiheit den Hals um. Vor Kurzem hob dieselbe Regierung die Akademie zu Neuenburg auf. Auch hier waren die Professoren keine Freunde der Canaillokratie, und wozu braucht die Canaillokratie überhaupt höhere Bildungsanstalten, da höher gebildete Männer in derselben staatsgefährlich sind?

Die Ungerechtigkeiten und Gewaltsamkeiten, welche sich so ziemlich alle Regierungen erlaubt haben, die im Canton Bern seit 1831 auf einander gefolgt sind, lassen sich in der Kürze nicht aufzählen.

Die aargauische Regierung hebt 1841 ohne den Schein eines Rechtes vielmehr gegen die ausdrücklichen Bestimmungen des Bundesvertrages und gegen den Willen des weitaus größten Theiles der katholischen Bevölkerung die reichen Klöster auf, welche auf dem Gebiete des Cantons bestanden; da die radicale Partei des Cantons die Gewaltthat mit eigenen Kräften nicht hätte ausführen können, so halfen die benachbarten radicalen Regierungen (Bern, Basel-Landschaft) mit Truppen. Weil ungerechtes Gut nicht gedeiht, so hat der Canton keinen Vortheil von dem Raube gehabt: nur einige Führer der radicalen Partei, die vor 1841 Lumpe waren, sind seitdem reiche Capitalisten geworden. *

So lange die sog. Radicalen (seit 1831) im Canton Luzern herrschten, waren ihre Gegner unterdrückt; wie dann endlich das Volk seiner radicalen Regenten müde geworden war und nun die Gegenpartei (die kirchlich gesinnte Bauerndemokratie) ans Ruder kam, da unterdrückte diese wieder die Radicalen. Wie darauf, nachdem die beiden Freischaarenzüge mißglückt, die offenbar antiradicale Majorität des Luzerner Volkes durch die eidgenössischen Bajonette gezwungen wurde, den Radicalen wieder das Regiment zu überlassen, da bedienten diese sich wieder des von ihnen selbst nicht errungenen Sieges über die Besiegten in der schandbarsten Weise.

---

* Daß fast alle deutschen Zeitungen und mit ihnen fast alle sog. Gebildeten in Deutschland solchen Thaten ihren Beifall geben, zeigt, wie demoralisirt wir sind. Die Texaner sind unter den Americanern nicht diejenigen, deren sittliche Bildung besonders gerühmt würde; wie hoch steht aber ihr moralischer und Rechtssinn über dem unsrigen! Zum Beweise setze ich Sect. 31 des VII. Art. der Texanischen Verfassung hieher:

„Keine Privat-Corporation soll geschaffen werden, wenn nicht die Bill, die eine solche ins Leben rufen soll, mit zwei Drittel Stimmen beider Häuser der Legislatur genehmigt wird; und zwei Drittel Stimmen der Legislatur sollen das Recht haben, alle Privat-Corporationen zu widerrufen, indem sie für den Verlust eines solchen Vorrechtes Entschädigung zugestehen; auch soll der Staat nie Theilhaber an dem Capital oder Besitzthum irgend einer Corporation sein."

Digitized by Google

Noch ärger ist das Gebahren der durch die Uebermacht der benachbarten radicalen Cantone dem Canton Freiburg aufgedrungenen Regierung. Nicht nur, daß die jetzt Regierenden keine der Freiheiten respectiren, welche die Verfassung dem Volke zusichert, wie denn z. B. die Preßfreiheit völlig vernichtet ist: durch die willkürlichen Confiscationen sind auch Hunderte von Familien ruinirt, ja es sind Leute, resp. ihr Vermögen zu den Kosten des sog. Sonderbundskrieges beigezogen worden, die vor der Gründung des sog. Sonderbundes schon gestorben waren.

29. Wir gehen zur zweiten Ordnung der Omnipotenzstaaten über, zu der legalen oder Gesetzesdespotie. Wie gesagt, schreiben wir diese raffinirtere Despotie nicht nur denjenigen Staaten zu, in welchen nach materiell ungerechten Gesetzen regiert wird, sondern auch denjenigen, wo die Staatsgewalt durch ihre Gesetzgebung, Regierung und Verwaltung auf Gebiete übergreift, über welche sie dem Begriffe der Sache nach keine Gewalt haben soll.

Auch hier gibt es zwei Arten: entweder die Minorität ist im Besitze der Staatsgewalt (der Gesetzgebung, Regierung, Verwaltung) und kann nun die Majorität unterdrücken; oder die Majorität ist in diesem Besitze und kann die Minorität unterdrücken; indem es aber neben den monarchischen und aristokratischen Omnipotenzstaaten einerseits und den demokratisch-republicanischen Omnipotenzstaaten anderseits sog. constitutionelle Monarchieen von sehr verschiedener Art gibt, constitionelle Monarchieen, die nicht Omnipotenzstaaten sind, und solche, die es sind, unter den letzteren wieder solche, in denen die Minorität, und andre, in denen die Majorität regiert: so können wir die beiden Arten der legalen Despotie nicht so unterscheiden, daß wir Monarchie und Aristokratie auf die eine, die demokratische Republik auf die andre Seite stellen; wir müssen vielmehr von den constitutionellen Monarchieen diejenigen, welche Omnipotenzstaaten sind, je nachdem die Minorität oder die Majorität in ihnen regiert, an diese beiden Arten vertheilen.

30. Wir lassen den aristokratischen (und ebenso den hierarchischen) Omnipotenzstaat bei Seite und fassen als erste Art desselben, wo die Minorität über die Majorität regiert, nur die reine Monarchie und diejenige Art der constitutionellen Monarchie ins Auge, welche in den letzten dreißig Jahren in Frankreich und in mehreren deutschen Staaten bestanden hat. Und da der fürstliche Absolutismus, wie er im siebzehnten und achtzehnten Jahrhundert geübt wurde, seit fünfzig Jahren in Deutschland verschwunden und an seine Stelle das getreten ist, was man den Beamtenstaat genannt hat, so lassen wir ebenfalls die ältere Gestalt der reinen Monarchie bei Seite.

Digitized by Google

Wie unerträglich nun das Leben in der reinen Monarchie der letzten dreißig Jahre war, und zwar nicht nur in Oesterreich, sondern auch in Preußen, braucht nicht weitläufig geschildert zu werden. Die Religiosität wurde systematisch ausgerottet, weil der Staat die Kirchen regierte, gebrauchte und mißbrauchte; dem Familiengeiste wurden die härtesten Wunden geschlagen, weil der Staat ein Familienrecht aufstellte, das eher bestimmt schien, die Familie zu zertrümmern, als sie zusammenzuhalten; indem der Staat die Angelegenheiten der bürgerlichen Gesellschaften nicht etwa nur beaufsichtigte, sondern sie größtentheils selbst in seine Hand nahm, übte er einen Druck aus, der nur darum nicht in seiner ganzen Schwere empfunden wurde, weil die durch solche bis ins Kleinste gehende Bevormundung in der Unmündigkeit gehaltenen Bürger gar nicht zu Männern werden konnten; indem der Staat durch seine Beamten dann die Angelegenheiten der bürgerlichen Gesellschaft schlecht leitete, indem er zum Theil aus fiscalischen Interessen, zum Theil aus politischem Machiavellismus, zum Theil aus Mangel an Einsicht durch seine gesetzgeberische und gouvernementale Mißleitung der Bevölkerungs-, Steuer-, Gewerbs- und Handelsangelegenheiten die ökonomische Existenz eines großen Theiles seiner Bürger aufs ärgste schädigte und das Proletariat pflanzte; indem er ferner den öffentlichen Unterricht in einer Weise leitete, die zur Folge hatte, daß bei keinem civilisirten Volke der heutigen Welt so viel Unverstand und Thorheit zu finden ist als bei den geschulten Classen des heutigen Deutschlands, und daß die zu Regierungsanstalten gemachten Schulen für die sittliche Bildung fast gar nichts mehr thun können — durch alles dieses hat der Staat denjenigen Theil seiner Bevölkerung, der sich diesen Einwirkungen nicht entziehen konnte, ökonomisch, geistig und sittlich ruinirt und ein Geschlecht herangezogen, das jämmerlich und unsrer gegenwärtigen Lage nichts weniger als gewachsen ist und die ihm jetzt ohne sein Zuthun in den Schooß gefallenen Rechte und Freiheiten jedenfalls eine Zeitlang gerade so mißbrauchen wird, wie der Staat, resp. die Regierung die ihrigen bisher mißbraucht hat. Wie übel endlich die reine Monarchie auf dem eigentlich staatlichen Gebiete gehaust hat: wie despotisch ihr Staatsrecht war (keine Religions-, keine Preß-, keine Unterrichts-, keine Associationsfreiheit; kein oder doch nur ein verkümmertes Recht der Staatsbürger auf Antheil an der Gesetzgebung, der Controle des Staatshaushaltes u. s. w., so wie an der Rechtsfindung; kein Klagerecht gegen von Beamten zugefügtes Unrecht; dazu die unverschämtesten Bevorzugungen eines bevorrechteten Theiles der Staatsbürger), wie unvollkommen ihr Criminal- und Civilrecht und namentlich ihre Proceßordnung, wie schmählich die Interessen des Staates und

Digitized by Google

seiner Bürger außer Landes vertreten waren, wie viel im Staatshaushalte verschwendet * und wie übel das Staatseinkommen vertheilt wurde — alles das ist Jedem bekannt, der das Unwesen mit angesehen hat.

Die hieher gehörigen constitutionellen Monarchieen verfallen in zwei Classen, je nachdem, wie in Bayern, Hannover, Hessen u. s. w. die Regierung durch die Kammern factisch nicht beschränkt war, oder zwar, wie unter Louis Philipp in Frankreich, die Staatsomnipotenz in den Händen der (bei weitem nicht die ganze Nation vertretenden) Kammern lag, die Regierung aber doch über die gesammte Staatsgewalt verfügte, weil sie sich durch eine vielgestaltige Corruption und durch die Art wie Frankreich regiert wird, immer eine Majorität zu sichern wußte. Die Hauptübel der Gesetzesdespotie, Beherrschung der Kirche und der bürgerlichen Gesellschaft durch den Staat, finden wir nun auch hier wieder, ja Manches war hier noch unfreier als in Preußen; Unterrichts- und Associationsfreiheit fehlte überall, die Preßfreiheit in den deutschen Staaten, während sie in Frankreich durch enorme Cautionen für den größten Theil des Volkes nicht existirte. Und indem in diesen Staaten die Regierung durch eine Wahlaristokratie, hier mehr, dort weniger, beschränkt war, konnte es nicht verhindert werden, daß die Interessen des ärmeren und geringeren Theiles des Volkes stets hintangesetzt und die schwersten Lasten auf diesen Theil gewälzt wurden.

31. Beispiele von demokratisch-republicanischen Omnipotenzstaaten bietet die Schweiz dar (Frankreich ist nur eine Scheinrepublik), namentlich die Cantone Zürich, St. Gallen, Appenzell, Schwyz, Uri, Unterwalden ** u. s. w.; die demokratischen constitutionellen Monarchieen, zu welchen sich die deutschen Staaten jetzt ausbilden, scheinen in einigen Hauptsachen auf die Omnipotenz verzichten zu wollen. Da eine regierende Majorität eines Volkes, wenn ihre Macht auch schrankenlos ist, doch

---

* In dem Buche, aus dem hier die Grundgedanken mitgetheilt werden, nimmt die Schilderung der monarchischen Gesetzesdespotie allein mehrere Bogen ein, und es sind allen Klagen Belege beigefügt. Das ist hier unmöglich. Indeß mag zu Einem der oben angegebenen Puncte, der Verschwendung im Staatshaushalte, aus einem vor Kurzem gedruckten (aber vom General Wrangel confiscirten) Commissionsbericht über die preußische Finanzverwaltung ein kurzer Beleg gegeben werden. Ein einzelner Beamter, der Minister Stolberg, hat in Einem Jahre (1846) an Diäten und Reisekosten 1327 Thlr. erhalten, eine Reise von Berlin nach Potsdam, die auf der Eisenbahn gemacht wird, kostete dem Staate für 8 Meilen Extrapostgeld, Wagenmiethe und Chausseegeld 15 Thlr. 10 Sgr., dazu 2 Tage Diäten 7 Thlr., macht 22 Thlr. 10 Sgr. Die Reisekosten Eines Provinzial-Schulrathes haben in Einem Jahre 982 Thlr. 7 Sgr. 6 Pf. betragen.

** Die beiden ersten sind repräsentative, die vier letzten absolute Demokratieen.

Digitized by Google

nicht leicht Gesetze gibt und ein Regierungs- und Verwaltungssystem aufstellt, wodurch die Regierten wesentlich gedrückt werden — denn jeder Einzelne aus der Majorität würde den Druck empfinden —, so sind die demokratisch-republicanischen Omnipotenzstaaten, wenn sie nicht zur Canaillokratie ausarten, noch am erträglichsten. Versagen sie ihren Bürgern eine und die andere Freiheit, wie denn z. B. in den genannten Cantonen die Religionsfreiheit fehlt und die Kirchen unter der strengsten Botmäßigkeit der Staatsregierung stehen, so kann sich eine Minorität zwar dadurch beengt fühlen; indem es aber mehr das noch unaufgeklärte Vorurtheil der Majorität als ein tyrannisches Gelüsten derselben ist, was der Minorität eine Freiheit weigert, nach welcher die Majorität nicht verlangt, und es andre Freiheiten gibt, z. B. die Preßfreiheit: so hat die Minorität immer die Hoffnung, sie werde mit ihren Ansprüchen endlich durchdringen. Bis auf welch ein Minimum der Despotismus der Gesetze aber auch in den besseren dieser Staaten heruntergebracht sei, immer bleibt die Omnipotenz des Staates auch in den demokratischen Republiken ein großes Uebel, und die nordamerikanischen Republiken haben sich um die Menschheit verdient gemacht, indem sie den Staat und seine Macht vernünftig begrenzten und so die Quelle des Despotismus abgruben, seine Wurzel abschnitten.

32. Ueber die zweite Classe der Staaten, die impotenten, können wir kürzer sein. Es sind hier zwei Fälle möglich: die Impotenz ist vorübergehend — in Revolutionen, in Zeiten der Anarchie —, oder sie ist organisch. Den ersten Fall haben wir seit mehreren Monaten in Deutschland zur Genüge erlebt; den zweiten seit Jahrhunderten, indem das deutsche Reich als Staat den Territorien und ihren Landesherren gegenüber sich nicht zu behaupten vermochte, wie denn in diesem Augenblicke wieder der neue Versuch, die deutschen Staaten zu einem Bundesstaate zu vereinigen, als gescheitert zu betrachten ist. Verlassen wir Deutschland, so sehen wir die südamerikanischen Staaten unter dem Joche der Armeen; den Kirchenstaat unter dem Joche der Hierarchie; Ungarn unter dem Joche des Adels; Frankreich (unter Louis Philipp) unter dem Joche der Geldleute; die schweizerische Eidgenossenschaft war bis vor Kurzem den Cantonen gegenüber impotent, und in einzelnen Cantonen, z. B. Graubündten, war der Staat wieder den Gemeinden gegenüber impotent; in den oben genannten Canaillokratieen, wie in den letzten Monaten in Deutschland, schlägt die Omnipotenz in Impotenz um und gibt die Staatsgewalt jedem Volkshaufen nach, der die Inhaber derselben bedroht, und bewilligt dem ardor civium prava jubentium Alles, was die Thorheit und die Schlechtigkeit nur fordern mag.

Digitized by Google

33. Wir schieben hier eine Bemerkung über die politischen Parteien ein — nicht über die Parteien, die durch ein bloßes Interesse zusammengehalten werden (Plebejer, Patricier; Schutzzoll, Freihandel; Kornsetze, anti-cornlaw-league; Sclavenhalter, Abolitionisten in N.A. u. s. w.); auch nicht über die Parteien, die bloß diesem oder jenem Staate angehören (Legitimisten und Bonapartisten, die österreichische und die preußische Partei im Reichstage u. s. w.) — sondern über die Parteien, die eben so sehr durch Grundsätze als durch Interessen zusammengehalten werden, wie dieselben dermalen in Deutschland bestehen. Da finden wir zuerst die Anhänger des omnipotenten Staates, die wir die Illiberalen nennen wollen, obschon der größere Theil dessen, was sich bei uns liberal nennt und von Freunden und Feinden so genannt wird, dazu gehört. Die Illiberalen zerfallen in drei Parteien: die sog. Absolutisten (oft auch die Servilen genannt) wollen die Gewalt des omnipotenten Staates in der Hand eines unbeschränkten Fürsten sehen; die sog. Radicalen wollen, daß die Gewalt des omnipotenten Staates in der Hand des Volkes sei — wie die meisten Absolutisten einen Erbfürsten wollen, so wollen die meisten Radicalen gar keinen Fürsten, während einige derselben sich allenfalls einen Fürsten gefallen lassen, wenn derselbe nur keine fürstliche Gewalt hat und sich zur Rolle eines Staatsfiguranten oder, um mit Bonaparte zu reden, eines Mastschweines der Nation versteht —; die Bureaukraten endlich wollen einen, gleichviel ob monarchisch oder republicanisch geformten Staat, vorausgesetzt, daß dort der Fürst, hier das Volk die Staatsgewalt in die Hände des Beamtenthums lege und dieses zum Vormunde des Volkes mache. Neben diesen drei Parteien ließe sich eine vierte annehmen, die Partei des sog. Juste Milieu, welche in der Regel eine Fraction der bureaukratischen Partei ist und das Talent hat, Absolutismus und Radicalismus zu vereinigen. In Zeiten, wo das Volk schwierig ist, mischt sie ein Viertel Absolutismus und drei Viertel Radicalismus; ändern sich die Zeiten, so tritt das umgekehrte Verhältniß ein. — Die Anhänger des impotenten Staates zerfallen wieder in zwei Parteien: Ultraliberale und ein Theil der sog. Conservativen. Die Ultraliberalen und die hieher gehörigen Conservativen haben das gemein, daß sie der Staatsregierung, gleichviel ob der Staat monarchisch oder republicanisch ist, einen größeren oder kleineren Theil derjenigen Macht streitig machen, welche dieselbe zur Ausführung der dem Staate vorgesetzten Zwecke und zu ihrem eigenen Bestehen bedarf; der Unterschied ist nur, daß die Ultraliberalen das, was sie der Regierung entziehen, dem ganzen Volke, entweder den Einzelnen oder auch den Gemeinden u. s. w. geben und auch von solchen Beschränkungen nichts wollen, die

Digitized by Google

durch die Natur der Sache geboten sind*, während die hieher gehörigen Conservativen ihre Vorrechte — Vorrechte des Adels, der Reichen, des Klerus u. s. w. — conserviren wollen. — Allen diesen Parteien stehen die dünn gesäeten wahren Liberalen entgegen, die den Staat weder omnipotent noch impotent sehen wollen, die für Alle das gemeine Recht, für Jeden eine billige Freiheit, und für die Regierung die Macht begehren, Ordnung zu halten. Dieser wahre Liberalismus ist nicht an die Staatsform gebunden: es gibt einzelne Liberale, die sich nur in der Republik wohl befinden, im Allgemeinen aber respectirt der wahre Liberale die Natur und den Charakter seiner Nation: er will einem monarchisch gesinnten Volke nicht die Republik, einem republicanisch gesinnten keinen Fürsten aufdringen. Weil aber die Menschen verschieden sind, so sehen wir bei den Liberalen, wie in den andern Parteien, daß die Einen mehr Hoffnung, die Andern mehr Furcht haben, die Einen geneigter sind, das Bestehende durch neue Einrichtungen zu verbessern, die Andern geneigter, das Bestehende zu conserviren.

34. Wir kommen nunmehr zu der dritten Classe von Staaten, zu denen, welche zwischen Omnipotenz und Impotenz das richtige Gleichgewicht gesucht und mehr oder weniger gefunden haben. Zu dieser Classe der freien Staaten gehören die bisherigen constitutionellen Monarchieen Deutschlands nicht (und eben so wenig Frankreich), wohl aber England, Belgien und Nordamerika.

Hier müssen wir nun eine Bemerkung über die Staatsformen einschieben. Die Staaten sind bekanntlich ihrer Form nach zunächst entweder Erbfürstenthümer (sog. Monarchieen), oder Aristokratieen, oder (demokratische) Republiken, oder gemischte. (Wir übergehen die Aristokratieen — Staaten, in welchen die regimentsfähigen Geschlechter unter sich eine Republik darstellen, während die übrigen Bürger an der Aristokratie einen sie beherrschenden Collectivfürsten haben.) Ein Staat ist (demokratische) Republik, wenn die Bürger die Angelegenheiten nicht nur der bürgerlichen Gesellschaft, sondern auch des Staates selbst regieren, so daß also nicht nur die bürgerliche, sondern auch die politische Gesellschaft Gemeinde ist. Ein Staat ist reine Fürstenherrschaft, wenn der Fürst nicht nur den Staat, sondern auch die bürgerlichen Gesellschaften in demselben regiert und durch von ihm gewählte Diener verwalten läßt. Zwischen diesen beiden, der äußersten Unmündigkeit und Mündigkeit eines

---

* Die Ultraliberalen sind die Leute der unbedingten Gewerb-, Handels-, Unterrichtsfreiheit, des allgemeinen Stimmrechtes in Ländern, wo dasselbe nur die übelsten Folgen haben kann, u. s. w.

Digitized by Google

Volkes entsprechenden Staatsformen liegen nun mancherlei gemischte Formen:

1) Der Fürst hat die ganze Staatsgewalt in seiner Hand und ist zur Befolgung der Ansicht der Volksvertretung, welche für ihn nur ein Rath ist, nicht genöthigt, aber er gestattet den bürgerlichen Gesellschaften die Selbstregierung. 2) Der Fürst ist in seinem Regieren an die Zustimmung der Bürger, resp. des Parlaments gebunden, aber er regiert in dieser Beschränkung den Staat und die bürgerlichen Gesellschaften. 3) Der Fürst ist, wie bei 2, gebunden, in dieser Beschränkung regiert er aber nur den Staat, während die bürgerlichen Gesellschaften in demselben sich selbst regieren. 4) Die Beschränkung des Fürsten geht so weit, daß derselbe zu einem machtlosen Staatsfiguranten wird und der Staat nur den Schein der monarchischen Form behält, indem das Volk nicht nur als bürgerliche, sondern auch als politische Gesellschaft sich selbst regiert.

Von den genannten freien Staaten ist nun Nordamerika Republik, England und Belgien sind sog. constitutionelle Monarchieen, die mehr der vierten als der dritten der oben genannten gemischten Formen angehören, aber auch einiges von der zweiten Form an sich haben. (Dabei ist es in England nur ein Theil des Volkes, der Adel und der reichere Mittelstand, der in Wahrheit an der Selbstregierung Theil nimmt.) Daß England und Belgien freie Einheitsstaaten, die V. St. von Nordamerika dagegen ein freier Bundesstaat sind, geht uns hier nichts an; dagegen fragen wir, warum England und Belgien freie Staaten sind. Dieß sind sie, weil sie 1) auf die Omnipotenz verzichtet haben *, ohne darum impotent zu werden, und weil 2) das Volk in ihnen sich als bürgerliche Gesellschaft ganz oder doch beinahe ganz, und als politische Gesellschaft großentheils selbst regiert. Weil Frankreich, Preußen, Oesterreich, die deutschen constitutionellen Staaten — wie sie bisher waren — von diesen beiden Dingen das Gegentheil thaten; weil sie die Staatsomnipotenz festhielten, weil das Volk, anstatt seine öffentlichen Angelegenheiten selbst zu besorgen, durch eine Armee von Regierungsverwaltungsbeamten bevormundet wurde, deßhalb waren sie unfreie Staaten, und der französische Parlamentsstaat war nicht weniger unfrei als der preußische Polizeistaat,

* Für England ist das nicht ganz richtig, indem es z. B. eine Staatskirche hat. Der Theorie nach gilt zwar auch hier das Parlament (Regiment [König, Minister und Rath], Ober- und Unterhaus) für omnipotent, wie man denn sagt, das Parlament könne Alles, nur nicht aus einem Weibe einen Mann machen, in der Praxis aber wird von dieser Omnipotenz kein Gebrauch gemacht und es bestehen nur Reste derselben, z. B. die Staatskirche.

Digitized by Google

da die in ihm allerdings geltende Gleichheit vor dem Gesetze dem Staate gegenüber nur die gleiche Bevormundung war und ist.

35. So viel über den Staat. Ueber die bürgerliche Gesellschaft genügen wenige Worte. Ist der Staat omnipotent, so kann sie ganz vom Staate absorbirt sein; oder sie kann zwar formell bestehen, aber so, daß der Staat den wichtigsten Theil ihrer Angelegenheiten durch seine Beamten regieren und verwalten und sein Oberaufsichtsrecht über den den Bürgern etwa gelassenen geringeren Theil in ein unablässiges Eingreifen und Hofmeistern ausarten läßt. Den andern Fall, wo die Autonomie der bürgerlichen Gesellschaft zu weit getrieben wäre, können wir übergehen.

(Da die so eben publicirte preußische Verfassung, welche für einen großen Theil Deutschlands maßgebend sein wird, die bisherige Mißhandlung der Religion und der Religionsgesellschaften durch den Staat abzuthun verspricht*: so geben wir keine Auszüge aus dem zweiten Capitel, welches von der Kirche handelt. Damit dieser Aufsatz nicht zu lang werde, geben wir auch keine Auszüge aus dem von der Familie handelnden dritten Capitel. — Aus demselben Grunde überspringen wir das zweite Buch, welches von der Natur und Aufgabe der Schulen und ihrem gegenwärtigen Zustande in Deutschland handelt und diesen Zustand beurtheilt.

Aus dem dritten Buche. Wie muß der Boden beschaffen sein, damit ein ordentliches Schulwesen auf demselben gedeihen könne?

Aus dem ersten Capitel. Reform der Kirchen.)

36. Eine Religionsgesellschaft hat ein Verhältniß 1) zu dem oder den Gemeinwesen (bürgerlichen und politischen Gesellschaften), auf deren Gebiete oder Gebieten sie besteht; 2) zu den neben ihr bestehenden Religionsgesellschaften; 3) zu ihren eigenen Mitgliedern. Da das Unangemessene, welches bisher innerhalb der beiden ersten Verhältnisse stattfand, nunmehr durch die Gesetzgebung beseitigt werden soll, so haben wir hauptsächlich das dritte Verhältniß zu betrachten. In diesem kommt es auf drei Puncte an. Eine Religionsgesellschaft kann

a) in Bezug auf ihr Dogma entweder eine möglichst weite oder eine möglichst enge Confession haben;

---

* Leider scheint es auch hier zu spät zu sein. Der religiöse oder doch der kirchliche Sinn ist im größten Theile des protestantischen Deutschlands, Dank dem bisherigen Staatskirchenthum! so gründlich erloschen, daß sich dermalen keine Hand regt, um sich der Kirche anzunehmen. Am Ende wird man, um nur wenigstens Schanden halber so Etwas, was wie eine Kirche aussieht, im Lande zu haben, die Regierungen bitten müssen, das bisherige Kirchenregiment fortzuführen.

Digitized by Google

b) sie kann in Bezug auf ihr Regiment entweder atomisirt oder organisirt sein;

c) sie kann in Bezug auf Feststellung des Dogmas und Führung des Regiments entweder Geistlichkeitskirche oder freie Kirche sein.

Der letzte dieser Puncte ist für die Art, wie der Staat sein jus supremæ inspectionis zu üben hat, von besonderer Wichtigkeit. Eine Geistlichkeitskirche, wie es die römisch-katholische im höchsten Grade ist, wird immer auf eine etwas genauere und sorgfältigere Ueberwachung von Seiten des Staates gefaßt sein müssen als die freien Kirchen, vorausgesetzt, daß die letzteren nicht aus andern Gründen das Mißtrauen der politischen und der bürgerlichen Gesellschaft erwecken.

Da Niemand wissen kann, ob die sog. evangelischen Landeskirchen Deutschlands jetzt, nachdem der um sie gelegte Staatsreif gesprungen ist, als Religionsgesellschaften fortbestehen, oder ob die bisher durch Gewalt zusammengehaltenen Elemente sich trennen und neue Verbindungen eingehen werden: so läßt sich über die protestantische Kirche oder die protestantischen Kirchen vor der Hand nichts Bestimmtes sagen. Wahrscheinlich wird es aber früher oder später zu einer Trennung kommen: es wird sich eine protestantische Kirche der Majorität mit möglichst weiter Confession und daneben werden sich lutherische, reformirte und vielleicht noch andere protestantische Minoritätskirchen bilden. So hätten wir 1) die protestantische Majoritätskirche, 2) die kleineren Kirchen, 3) die römisch-katholische Kirche, 4) die Juden.

37. Gesetzt nun, es bildete sich in Deutschland eine protestantische Kirche, zu welcher die Majorität der Protestanten sich halten könnte — was eine möglichst weite Confession voraussetzt — so wäre derselben zu wünschen einerseits das nöthige Quantum von religiösem und kirchlichem Sinne in der Majorität ihrer Glieder und frömmere, sittlichere, eifrigere und gebildetere Kirchendiener als die bisherigen Staatskirchen sie großentheils gehabt haben; andrerseits eine angemessene Verfassung und Gliederung und eine im rechten Sinne geführte Leitung. Ein Wort über diese letzten Puncte.

Was die Gliederung betrifft, so ist zu wünschen, daß erstens die einzelnen Localgemeinden desselben Bekenntnisses nicht jede für sich bleiben, sondern eine solche Anzahl derselben zu einer Particularkirche zusammentreten als erforderlich ist, um die zu einem gesunden kirchlichen Leben nöthigen Institute zu schaffen: theologische Facultät, Predigerseminar, Diakonissenanstalt, Missionsanstalt, Pensionsfonds, Regiment. Es ist durchaus nicht nöthig, ja nicht einmal wünschenswerth, daß die geographischen Grenzen einer solchen Kirche mit den Grenzen des Staates

Digitized by Google

zusammenfallen; auch sollte eine solche Kirche selbst dann nicht eine Landeskirche heißen, wenn auf demselben Raume neben ihr keine andere Religionsgesellschaft von einiger Bedeutung besteht. Zweitens ist zu wünschen, daß diese Kirchen sich mit den andern Kirchen desselben Bekenntnisses conföderiren.

Von der Verfassung betrachten wir nur die Seite, welche auf die Leitung der Kirche, auf die Einrichtung des Regiments Bezug hat. Hat in dem, was im engeren Sinne Kirchendienst heißt, die sog. Geistlichkeit das Uebergewicht (obschon auch hier die sog. Laien in verschiedenen Eigenschaften, als Aelteste, Diakonen, Katecheten, Evangelisten u. s. w., zur Mitwirkung berufen sind), so hat, eben weil die sog. Geistlichen zunächst Diener der Kirche sind — freilich auch Mitglieder —, im Kirchenregimente * die sog. Laienschaft das Uebergewicht. Daß nun jede Localkirchgemeinde ihr Presbyterium, jede aus einer gewissen Anzahl von Localgemeinden bestehende Particularkirche ihre regelmäßig wiederkehrende, aus Geistlichen und Laien gemischte Synode haben muß, das fängt seit einigen Jahren an fast allgemein anerkannt zu sein; wie aber das Kirchenregiment am besten gebildet wird, darüber hat sich, weil der Staat dasselbe bisher über die evangelische Kirche übte, noch keine öffentliche Meinung bilden können. Welch ein großer Unterschied zwischen der Regierung eines Staates und einer Kirche nun auch sei, darin gleichen sich beide, daß sie eine ausgebreitete und ununterbrochene Thätigkeit in Anspruch nehmen, und so wenig ein Parlament nebenbei auch durch einen Ausschuß regieren kann oder soll, so wenig kann eine Synode oder ein Synodalausschuß nebenbei auch das Kirchenregiment führen. Vielmehr bedarf es einer besonderen, jedesmal auf eine Reihe von Jahren aus sog. Geistlichen und sog. Laien gewählten Behörde zu diesem Zwecke, die man immerhin Consistorium nennen mag; nur fragt es sich, ob dieses Consistorium von der Synode, oder nach irgend einem passenden Wahlmodus von denen zu wählen ist, welche auch die Abgeordneten zur Synode wählen. Es stehen hier mehrere Wege offen: einer der zweckmäßigsten möchte sein, die sämmtlichen Glieder der Kirche durch Wahlmänner den Präsidenten des Consistoriums wählen zu lassen, so daß es diesem überlassen bliebe, allenfalls unter der Beistimmung eines engeren

---

* Wir haben oben den specifischen Unterschied zwischen der kirchlichen und der politischen und bürgerlichen Gesellschaft so scharf dargelegt, daß wohl nicht zu besorgen ist, der Ausdruck Kirchenregiment werde falsch verstanden und dabei an eine Regierung mit zwingender Gewalt gedacht, wie sie die politische und die bürgerliche Gesellschaft hat und braucht.

Digitized by Google

Synodalausschusses, die übrigen Mitglieder des Kirchenregiments zu ernennen.

38. Die katholische Kirche kann, wenn sie bleiben will, was sie ist, Geistlichkeitskirche, eine ähnliche Verfassung nicht annehmen. Ihr stehen, theils durch eigene, theils durch fremde Schuld, neue Conflicte mit den politischen und bürgerlichen Gesellschaften bevor, zu welchen zunächst wahrscheinlich der Streit um die Schule Veranlassung geben wird.

39. Will der Staat nun nicht wieder zum unfreien werden, so muß er das jedem unbescholtenen und befähigten Bürger eingeräumte Recht, Privatschulen zu gründen, auch den moralischen Personen, also auch den Religionsgesellschaften einräumen. (Kirchenschulen für den Unterricht in Religion und Moral verstehen sich ohnedieß von selber.) Kommt eine protestantische Majoritätskirche in der oben angegebenen Art zu Stande, so ist zu vermuthen, daß diese sich mit einem öffentlichen Schulwesen, das von der bürgerlichen Gesellschaft gegründet, erhalten und regiert wird, vertragen werde (es müßte denn dasselbe eine religions- und kirchenfeindliche Richtung nehmen); sollte eine und die andere kleinere Religionsgesellschaft, z. B. die Alt-Lutheraner, für die Kinder ihrer Mitglieder auf den Gebrauch der öffentlichen Schulen verzichten, so würde dieser Fall die Existenz der öffentlichen Schulen nicht gefährden; wie aber soll sich das Gemeinwesen verhalten, wenn die katholische Kirche nicht etwa aus eigenen Mitteln Schulen gründet und erhält, sondern Himmel und Erde in Bewegung setzt, um andere als von ihr geleitete öffentliche Schulen unmöglich zu machen?

Hier müssen wir Länder mit ausschließlich katholischer Bevölkerung (wie z. B. Tyrol) und Länder mit gemischter Bevölkerung unterscheiden.

Gehören sämmtliche Mitglieder einer bürgerlichen und politischen Gesellschaft der katholischen Kirche an, und hat die Kirche, d. h. hier die Geistlichkeit, Einfluß auf das Denken und Wollen der Bevölkerung, so wird der günstigste Fall der sein, daß die bürgerliche Gesellschaft der Kirche die Mitleitung der öffentlichen Schulen zugesteht; im ungünstigen Falle wird man der Kirche das öffentliche Schulwesen ganz überlassen und es dem Gemeingeiste der Associationen und Einzelnen anheim stellen müssen, zahlreiche Privatschulen von freierer Richtung zu gründen. Die allgemeine Gesetzgebung des Staates und eine scharfe Oberaufsicht wird dann suchen müssen, die Nachtheile dieses Zustandes möglichst zu mindern und zu mildern.

Hat dagegen ein Land eine gemischte Bevölkerung und ist auch nur der gebildetere Theil derselben von der Wünschbarkeit eines gemeinsamen öffentlichen Schulwesens überzeugt, so wird die katholische Geistlichkeit

Digitized by Google

ein solches nicht zu hindern vermögen, wenn 1) nicht der Staat, sondern die bürgerliche Gesellschaft dasselbe gründet, erhält und regiert, und dieselbe Sorge trägt, daß ihre Schulen keine antireligiöse Richtung nehmen, und 2) die allgemeine Gesetzgebung des Staates einige auch aus manchen andern Gründen wünschbare Bestimmungen über das Vermögen der moralischen Personen überhaupt und der Religionsgesellschaften im Besonderen trifft. Etwa folgende: 1) Eigenthümer des Kirchenvermögens sind die Kirchgemeinden, in der Art, daß jede Localkirchgemeinde ihr Localvermögen besitzt, und die zu einer Diöcese vereinigten Kirchgemeinden das Diöcesanvermögen gemeinschaftlich besitzen; 2) die Verwaltung dieses Vermögens steht nicht der Geistlichkeit als solcher, sondern den Kirchgemeinden selbst, resp. ihren Beauftragten zu; 3) das Kirchenvermögen darf nicht weiter vermehrt werden, wenn dasselbe so groß geworden ist, daß aus den Zinsen 50 oder höchstens 60 % der regelmäßigen kirchlichen Bedürfnisse bestritten werden können, so daß also 50 oder mindestens 40 % dieser Bedürfnisse von den vermöglichen Mitgliedern der Kirche durch jährliche Beiträge aufgebracht werden müssen. Wo ein solches Gesetz besteht, da könnten eigene Confessionsschulen nur durch freiwillige Beiträge der resp. Kirchgenossen gegründet und erhalten werden; hat nun die Majorität der Bürger öffentliche Schulen beschlossen, zu deren Kosten Jeder beitragen muß, ob er sie benutzt oder nicht, so werden diese Beiträge so spärlich fließen, daß die nöthigen Confessionsschulen nicht zu Stande kommen; ist für ein öffentliches Schulwesen noch keine Majorität vorhanden, so läßt sie sich leicht zu Stande bringen, wenn das Volk nur rechnen kann, und diejenigen, welche für ein öffentliches Schulwesen wirken, die religiösen Bedenken durch verständige Vorschläge zu beschwichtigen wissen.

(Was aus dem zweiten Capitel: Reform des Hauses, mitzutheilen wäre, übergehen wir.

Aus dem dritten Capitel. Reform des Gemeinwesens.)

40. Der erste Schritt zu einem besseren Zustande ist, daß der Staat, ohne sich darum impotent machen zu lassen, auf seine Omnipotenz verzichte und seinen Bürgern, so wie den in ihm bestehenden bürgerlichen, kirchlichen und andern Gesellschaften diejenigen Freiheiten einräume, ohne welche das menschliche Leben kein würdiges und erfreuliches ist. Zu diesen Freiheiten muß dann ein gewisses Maß positiver Rechte kommen, von denen weiter unten *.

* Auch die Freiheiten sind Rechte, man thut aber doch wohl, zwischen Rechten und Rechten zu unterscheiden. Eine Freiheit macht den Befreiten auf dem betreffenden

Digitized by Google

41. Welches nun auch die Regierungsform des Staates sei, ob monarchisch oder republicanisch, immer muß die bürgerliche Gesellschaft von der politischen genau unterschieden werden. Es ist oben (§. 21) dargelegt worden, daß die Autonomie der bürgerlichen Gesellschaften eines Staates keine vollkommene sein kann, weil die bürgerliche Gesellschaft sonst selber Staat würde; hier ist im Einzelnen anzugeben, welches das gesunde und einer billigen Freiheit zuträglichste Verhältniß der bürgerlichen Gesellschaften eines Staates zu diesem selbst ist. [Da eine bürgerliche Gesellschaft, um gegen ihre Mitglieder ihre Pflicht thun zu können, eben so gut eine angemessene Größe und Bevölkerung haben muß wie ein Staat, um seine Pflichten erfüllen zu können: so nehmen wir an, daß eine bürgerliche Gesellschaft (deren wieder wenigstens zwei zu einem Staate gehören müssen, damit eine Unterscheidung zwischen bürgerlicher und politischer Gesellschaft möglich sei) wenigstens ungefähr eine Million Einwohner haben muß, aber auch zwei, ja drei Millionen Einwohner haben kann. Die preußischen Provinzen haben die rechte Größe; auch die drei fränkischen Kreise Bayerns würden vereinigt eine hinlänglich große bürgerliche Gesellschaft abgeben. Jedenfalls muß eine bürgerliche Gesellschaft eine Universität ernähren können. In solcher Größe gedacht, zeigt sie die oben §. 8 dargelegte Gliederung in Localgemeinden, Kreisgemeinden und eine Provinzialgemeinde.] Zunächst versteht sich nun von selber, daß eine bürgerliche Gesellschaft die Freiheit haben muß, ihre Beamten selbst zu wählen * und ihren Haushalt selbst zu verwalten.

Gebiete unabhängig, das Gebiet selbst für die Regierungsgewalt unzugänglich. Die Art. 5, 6, 10, 31, 11, 12, 17, 19, 24, 28, 27 und 8 der neuen Verfassung für Preußen machen die den Staatsbürgern zustehenden individuellen Freiheiten (persönliche Freiheit, Auswanderungsfreiheit, Unverletzlichkeit der Wohnung und des Briefgeheimnisses, Religions-, Unterrichts-, Preßfreiheit, Freiheit sich zu Gesellschaften zu vereinigen und zu versammeln, Unverletzlichkeit des Eigenthums), Art. 104, Nr. 1 und 3 die Freiheiten der bürgerlichen Gesellschaften, Art. 12, 13 die Freiheiten der Religionsgesellschaften namhaft. Art. 4, 7, 18, 30, 67 nennen dagegen die positiven politischen Rechte. Der im Privatrechte gültige Satz, daß Niemand von seinem Rechte Gebrauch zu machen gezwungen ist, sollte für diese öffentlichen Rechte, welche zugleich Pflichten sind, nicht gelten. Wer z. B. sein Wahlrecht nicht ausübt, der sollte gestraft werden, sei es mit einer Geldbuße oder sei es in anderer Weise, etwa so, daß ihm die Justiz für eine gewisse Zeit verweigert, keine Civilklage von ihm angenommen, kein Urtheil zu seinen Gunsten vollstreckt wird.

* Nach der neuen Verfassung für Preußen soll das nicht der Fall sein, indem zwar die Localgemeinden ihre Vorsteher selbst wählen, die Vorsteher der Kreise, Bezirke und Provinzen aber von der Staatsregierung ernannt werden sollen. Das ist ein Fehler, wie denn auch die Bezirke zwischen den Kreisen und der Provinz ganz unnöthig sind.

Digitized by Google

Was die socialen Functionen betrifft, Wohlstands- und Bildungspflege, und namentlich bei der letzteren die Sorge für den öffentlichen Unterricht, so ist eine Auseinandersetzung zwischen der bürgerlichen und der politischen Gesellschaft nöthig, für welche als leitender Grundsatz festzuhalten ist, daß dem Staate von diesen Functionen nur derjenige Theil zu überlassen ist, der ihm ohne Gefährdung der öffentlichen Interessen nicht entzogen werden kann (Posten, Eisenbahnen, Berg- und Forstbau, Banken, Leitung der Auswanderung u. s. w.; — Akademieen der Wissenschaften und Künste, Einwirkung auf die Cultur der Erwachsenen durch Unterstützung wissenschaftlicher und litterarischer Unternehmungen u. s. w.), wobei es sich ergeben wird, daß dem Staate an der Wohlstandspflege ein bei weitem größerer Antheil zufällt als an der Bildungspflege. Was endlich die imperialen Functionen betrifft, so ist auch hier die Auseinandersetzung zwischen dem imperium des Staates und dem imperium der bürgerlichen Gesellschaften für denjenigen nicht schwierig, der das Seiende als nicht seiend und das Nichtseiende als seiend denken kann, wofern er den Begriff der Sache und das logische und sittliche Ungeheuer, das in unseren Lehrbüchern und im Leben Polizei heißt, analysirt hat. Da nun die bürgerliche Gesellschaft nicht Staat, sondern einem Staate untergeordnet ist, so hat sie nicht 1) den Heerbann (imperium militare), 2) verhandelt sie nicht mit anderen Staaten, 3) ist ihr jus statuendi auf solche, ihre Mitglieder verpflichtende Statuten und Beschlüsse beschränkt, welche der allgemeinen Gesetzgebung des Staates gemäß sind und (unter Umständen) die Genehmigung des Staates erhalten, 4) fehlt ihr der Blutbann und der Gerichtsbann (Criminal- und Civilgerichtsbarkeit) *. Dagegen hat sie von dem, was Polizei heißt, Alles was nöthig ist, um Frieden und Ordnung zu erhalten. Was dazu gehört, und welche Theile der sog. Polizei der Staatsgewalt verbleiben müssen, läßt sich in der hier gebotenen Kürze im Einzelnen nicht angeben.

42. Sind nun

Vermögensverwaltung,

Wohlstandspflege, Bildungspflege,

Polizei

---

* Dann ist aber nöthig, daß man auf die altrömische (prætor und judex) und altdeutsche Einrichtung zurückkomme und bei der Criminal- und Civiljustiz zwei Dinge trenne, die jetzt vermischt sind: das Richten — die Ausführung der Urtheile — und das Recht- oder Urtheilfinden. Jenes ist eine Seite des staatlichen Imperium, dieses eine technische Function, die in unsern complicirten Verhältnissen zwar nicht mehr ohne Juristen und lediglich durch Geschworene oder Schöffen besorgt werden kann, aber auch nicht einem besonderen Juristenstande ausschließlich anvertraut werden darf.

Digitized by Google

die Aufgaben der bürgerlichen Gesellschaft, so fragt es sich, wie dieselbe sich einzurichten hat, damit diese Aufgaben möglichst gut gelöst werden. Hierüber einige Andeutungen.

Daß es auf jeder Stufe der bürgerlichen Gesellschaft (in der Local-, den Kreisgemeinden, und in der Provinzialgemeinde) einerseits eine Vertretung, andererseits eine Verwaltung geben muß, versteht sich von selber und ist nunmehr auch von der neuen Verfassung für Preußen anerkannt. Daß man aber wohlthun würde, das Zweikammersystem auch bei diesen Vertretungen anzunehmen (ausgenommen etwa bei den kleineren städtischen und ländlichen Localgemeinden), ist in diesem Augenblicke leider noch nicht anerkannt, obschon die stärksten Gründe dafür sprechen. Die Vertheidiger des Zweikammersystems haben den stärksten dieser Gründe nicht angegeben, derselbe liegt in der Duplicität der den bürgerlichen wie den politischen Gesellschaften obliegenden socialen und imperialen Functionen, von denen die ersten bisher fast immer und überall mehr oder weniger vernachlässigt worden sind. Wir würden also jedenfalls die Kreisräthe und den Landrath (Provinzialrath) jeder Provinz, aber auch die Gemeinderäthe der größeren Localgemeinden aus zwei Abtheilungen bestehen lassen, wovon die eine, wieder in zwei Abtheilungen zerfallend, die Interessen des Erwerbs und der Schulen, die andere die allgemeinen bürgerlichen Interessen (Vermögensverwaltung und Polizei) zu vertreten hätte *. Auch wäre den Vorständen der Gemeinden, Kreise und der Provinz ein engerer Rath beizuordnen.

Somit hätten wir

I. Für jede Localgemeinde 1) den großen Gemeinderath (in den bedeutenderen Localgemeinden aus der zweiten Abtheilung, dem Gewerbs- und dem Schulrathe, und der ersten Abtheilung bestehend); 2) den engeren oder Verwaltungsrath, mit dem Bürgermeister an der Spitze.

II. Für jede Kreisgemeinde 1) den großen Kreisrath, dessen zweite Abtheilung von den Genossenschaften der Gewerbtreibenden und von den Schulgenossenschaften, dessen erste Abtheilung entweder von den Localgemeinden als solchen, oder von den Kreiseingesessenen als solchen, oder

---

* Da der dem Zweikammersystem gemachte Vorwurf, daß zwei gleichberechtigte Kammern sich oft gegenseitig hemmen, begründet ist, so müßten die Beschlüsse des Gewerbs- und des Schulrathes der Provinz durchaus erst durch die Beistimmung der anderen Abtheilung des Landrathes (Provinzialrathes) Gültigkeit erlangen; für den Fall, wo die erste Abtheilung der Gemeinde- und der Kreisräthe den Beschlüssen der zweiten Abtheilung (der Gewerbs- und der Schulräthe) ihre Beistimmung versagt, müßte genau bestimmt werden, unter welchen Umständen es dabei zu bleiben hat oder eine Berufung an den Kreis- oder den Provinzialrath gestattet ist.

Digitized by Google

etwa zur Hälfte von den Gemeinderäthen, zur Hälfte von den zur Wahl berechtigten Bürgern des Kreises gewählt würde; 2) den engeren oder Verwaltungsrath, mit dem Kreisdirector an der Spitze.

III. Für eine ganze bürgerliche Gesellschaft (eine Landschaft, Provinz) 1) den großen Landrath, bestehend aus einer zweiten Abtheilung, welche den großen Landesgewerb- und den großen Landesschulrath (die Schulsynode) enthält, und einer ersten, die wieder, damit sowohl die localen als die allgemeinen Interessen vertreten seien, zur Hälfte von den Kreisräthen, zur Hälfte von den wahlberechtigten Bürgern der Provinz gewählt werden könnte; 2) den engeren, oder Verwaltungsrath, bestehend aus

a. dem Landesdirector, der recht gut Oberpräsident heißen könnte,

b. seinen Verwaltungsgehülfen, nämlich

α. einem Finanzdirector, Präsident des Finanzdepartements der Provinz, und dessen Gehülfen;

β. einem Gewerbsdirector, Präsident des volkswirthschaftlichen Departements der Provinz, und dessen Gehülfen;

γ. einem Director des öffentlichen Schulwesens der Provinz, Präsident des Schulregiments, und dessen Gehülfen;

δ. einem Director der Polizei, so weit dieselbe der bürgerlichen Gesellschaft zusteht und nicht Staatssache ist — Polizeipräsident —, und dessen Gehülfen *.

c. einem dem Verwaltungsrathe beigeordneten Ausschusse des großen Landrathes, dessen Mitglieder als unbesoldete Räthe fungiren.

Daß nicht nur die Mitglieder der großen Gemeinde-, Kreis- und Landräthe, sondern auch die Vorstände und ständigen Mitglieder der Verwaltungsräthe nur auf eine Anzahl von Jahren gewählt werden müssen, versteht sich von selber; dagegen fragt es sich, welches der beste Wahlmodus für die letzteren ist. In der Schweiz wählt der Große Rath des Cantons den Präsidenten und die Mitglieder des Kleinen oder Regierungsrathes; diese Einrichtung hat große und vielfache Nachtheile, welche die Nordamerikaner erkannt und dadurch beseitigt haben, daß sie die governors ihrer Einzelstaaten nicht durch die Legislatur (Senat und Repräsentanten), sondern wieder von den Bürgern wählen lassen **, und in ähnlicher Weise den Präsidenten der Union. Will man Verwaltungsbehörden, die sich nicht in einer falschen Abhängigkeit von den ihnen gegenüberstehenden Räthen befinden, so muß man dem Beispiele der

* Auch könnte der Oberpräsident selbst die Direction eines dieser Verwaltungsdepartements übernehmen.

** In Virginien nicht. Dort vereinigen sich beide Häuser der Generalversammlung zur Wahl des Chefs der Regierung.

Digitized by Google

Amerikaner folgen: nicht der große Gemeinde-, Kreis-, Landrath darf den Bürgermeister, Kreisdirector, Landesdirector wählen, sondern es müssen entweder dieselben Bürger, welche auch die Mitglieder der Räthe wählen, oder ad hoc bestimmte Wahlmänner diese Wahlen vornehmen. Die Ernennung der Departementschefs und der übrigen ständigen Räthe der Provinzialverwaltung muß dem Provinzialdirector und den Departementschefs überlassen, dieselben können aber dabei an die Zustimmung des dem Verwaltungsrathe beigeordneten Ausschusses des großen Landrathes gebunden sein.

Je nachdem die Gesundheitspflege — wohl zu unterscheiden von der Medicinalpolizei, von der Beaufsichtigung der Aerzte, Hebammen, Thierärzte, Apotheken u. s. w., welche ganz so wie die polizeiliche Ueberwachung der Religionsgesellschaften und der Schulen der Staatsregierung zu überlassen ist — als öffentliche oder Privatsache betrachtet wird, hat die Provinzialverwaltung neben den genannten Departements noch ein Sanitätsdepartement oder nicht. Da eine bürgerliche Gesellschaft auf jeden Fall Kranken- und Irrenhäuser so wie Armenärzte braucht, so sollte sie auch eine Behörde für die Direction der öffentlichen Gesundheitsanstalten haben, während in den Kreisen bloße Agenten (sog. Kreisphysiker) derselben genügen. Die Gesundheitsangelegenheiten sind zu sehr Sache einer aparten Technik, als daß es thunlich und räthlich wäre, auch für sie in der zweiten Abtheilung des Landrathes, neben dem großen Landesgewerb- und Landesschulrath, eine eigene Vertretung zu schaffen: das Sanitätsdepartement in der Provinzialverwaltung wird aber immer wohlthun, wenn es mit den Innungen der Aerzte, die sich sicherlich bilden werden, und mit den medicinischen Gesellschaften fleißig communicirt und sich über Manches von denselben Gutachten geben läßt *.

* Da es zu närrisch sein würde, wenn ich, falls ich krank werde, den Staats- oder den Gemeindearzt zu brauchen gezwungen sein sollte, so wird es wohl dabei bleiben müssen, daß die Sorge für die Gesundheit zunächst Privatsache eines Jeden ist, und der Staat oder die bürgerliche Gesellschaft diese Sorge nur für Soldaten, Gefangene, Arme u. s. w. übernimmt. Die oben erwähnte Gesundheitspflege der bürgerlichen Gesellschaft ist also eine beschränkte. Wenn aber der Arzt zu seinen Patienten so ziemlich das Verhältniß des Geistlichen zu denen hat, deren Seelsorger er ist, so fragt es sich, ob die gegenwärtige Stellung der Aerzte zum Publicum die sachgemäße ist, und ob es vielleicht nicht besser wäre, wenn die Aerzte eine den Geistlichen der verschiedenen Kirchen analoge Stellung erhielten. So gut die Hausväter gleichen Glaubens in einem bestimmten Bezirke eine Kirchengemeinde bilden und einen Pfarrer unterhalten, dem sie für seine Dienste ein festes Gehalt geben, so gut könnten auch Hausväter zusammentreten, um in ähnlicher Weise einen Arzt zu halten. Homöopathische Aerzte haben schon an manchen Orten eine solche Stellung.

Digitized by Google

43. Da Alles, was hier über Kirche, Staat und bürgerliche Gesellschaft gesagt wird, nur zum Zwecke hat, unsere Ansicht von der sachgemäßen Einrichtung des Schulregiments verständlich zu machen, so übergehen wir, was sonst noch von der Reform der bürgerlichen Gesellschaft zu sagen wäre, und gehen zum Staate über. Zum Schluß indeß noch Eine Bemerkung. Nach den Erfahrungen der letzten acht Monate bin ich selbst weit davon entfernt, die hier vorgetragenen Ansichten in Deutschland für ausführbar zu halten; sie beruhen auf einer Voraussetzung, welche zu machen einem Deutschen vor dem März erlaubt sein mußte, auf der Voraussetzung, daß die Deutschen befähigt und geneigt seien, die Selbstregierung wenigstens eines Theiles ihrer öffentlichen Angelegenheiten zu übernehmen. Wird mir also eingewendet, solche sich selbst regierende bürgerliche Gesellschaften seien im heutigen Deutschland ein Unding, so widerspreche ich nicht; dagegen müßte ich einen andern Einwurf zurückweisen, der gemacht werden könnte. Niemand wird zwar in der angegebenen Art sich selbst regierende bürgerliche Gesellschaften Republiken nennen, weil sie ja nicht souverän, nicht Staaten, sondern Glieder eines Staates und der allgemeinen Gesetzgebung und Regierung desselben untergeordnet sind; dagegen kann nicht geleugnet werden, daß hier für die bürgerlichen Gesellschaften eines monarchischen Staates so große Freiheiten in Anspruch genommen werden als sie für dieselben im republicanischen Staate nur verlangt werden könnten. Würde nun gegen diese Forderung eingewendet, eine solche halbrepublicanische Selbstverwaltung der Provinzen eines Staates vertrage sich nicht mit der Monarchie, so erwiedere ich getrost, daß die vorgeschlagene Einrichtung gerade das einzige Mittel ist, durch welches die Monarchie sich wenigstens da erhalten kann, wo sie unter Umständen nützlich ist, nämlich in der politischen Gesellschaft, im Staate *. Ließe sich aber wirklich beweisen und bestätigte

* Ich schloß 1847 (Bd. XVI. S. 130—131) einen Artikel gegen das Staatskirchen- und Staatsschulwesen mit folgenden Worten: „So lange unsere Fürsten und ihre Minister nicht bloß in alle Töpfe gucken wollen, in denen im Umkreise des Staatsgebietes gekocht wird, sondern sogar jeden dieser Töpfe höchsteigenhändig ans Feuer stellen und bewachen, damit er ja nicht umfalle oder überlaufe; so lange sie sich nicht entschließen können, ihre Thätigkeit auf das zu beschränken („In der Beschränkung zeigt sich erst der Meister"), was die Natur der Sache ihnen zuweist; so lange sie den Menschen so wenig kennen, um nicht zu wissen, daß er sich zwar gern beherrschen läßt, aber doch nur bis auf einen gewissen Punct, und daß es auch in der Monarchie Gebiete geben muß, auf denen die Menschen ihr republicanisches Bedürfniß befriedigen können; so lange sie die Natur der Religion, der Wissenschaft, der höheren Kunst, der geistigen und sittlichen Bildung so wenig kennen, um zu wähnen, sie könnten auch diese Imponderabilien unter ihre Botmäßigkeit bringen und ihre Einwirkungen auf

Digitized by Google

die Erfahrung, daß auch eine wohlwollende und verständige monarchische Staatsregierung, um sich zu halten, die ihr untergeordneten bürgerlichen Gesellschaften weniger frei stellen müßte als eine republicanische Staatsregierung das zu thun braucht, dann wäre eben damit über die monarchische Staatsform als solche das Verdammungsurtheil gesprochen, die Republik wäre dann die einzig anständige Staatsform und die Monarchie nur für schlechte Racen gut genug. Nur möge man Einwendungen gegen eine solche Selbstregierung der bürgerlichen Gesellschaften, die aus dem Beamtengeiste und Beamteninteresse kommen, nicht für Einwürfe ausgeben, die im monarchischen Interesse gemacht werden.

44. Ueber den Staat können wir noch kürzer sein als über die bürgerliche Gesellschaft, da wir ihn nicht allseitig zu betrachten, sondern nur diejenigen Forderungen an ihn namhaft zu machen haben, welche er erfüllen muß, damit freie bürgerliche Gesellschaften und damit gute öffentliche Schulen in ihm möglich seien. Im Allgemeinen ist dieß schon oben geschehen, indem verlangt wurde, der Staat solle, ohne sich darum impotent machen zu lassen, auf seine Omnipotenz verzichten und ein freier werden. Damit ist die reine Monarchie (und ebenso die Aristokratie) ausgeschlossen.

---

dieselben könnten mehr bewirken als den Segen zu vereiteln, der von denselben, bleibt ihr Wirken ungestört, zu erwarten steht: so lange es so ist, wird Kirche und Schule, geistige und sittliche Bildung in unseren Monarchieen etwas Ungesundes, ja etwas Vulcanisches behalten, was, wie eingeschlossener Dampf, das Staatsschiff jeden Augenblick in die Luft sprengen kann; das monarchische Princip aber (dessen aufrichtiger Anhänger ich in Deutschland bin, wie auch ein und der andere Fürst für die republicanische Propaganda arbeitet, weil in Deutschland die Republik im Großen unmöglich ist) wird ganz sachte aufgefressen werden: wie Pferde, die keinen Hafer in der Krippe finden, zu Krippenbeißern werden, so werden Bürger monarchischer Staaten zu Thronbeißern, wenn man ihr Bedürfniß einer öffentlichen Thätigkeit nicht da befriedigt, wo sie es mit Nutzen befriedigen können. So lange — ich denke hier zunächst an Preußen — die Staatsregierung nicht nur die allgemeinen Landesangelegenheiten, sondern auch die Angelegenheiten der Kirche, der Schule, der Local-, Kreis- und Provinzialgemeinden „in der Hand" behalten will, so lange werden diejenigen, welche das Bedürfniß einer öffentlichen Thätigkeit und ein volles Interesse — so zu sagen eine größere oder kleinere Zahl Actien — am gemeinen Wesen haben, darnach trachten, die allgemeinen Landesangelegenheiten in die Hand zu bekommen, und welch ein „mächtiger Herr" der König von Preußen auch ist, findet er kein Mittel, diesen Strom dadurch, daß er ihm eine andere Richtung gibt, von seinem gegenwärtigen Ziel abzulenken, so fürchte ich, ist die Curie der drei Stände am Ende doch noch mächtiger und es kommt eine Zeit, wo auch in Preußen der „rocher von bronze" aufgelöst und weggespült und die Souveränetät *getheilt* wird. Ich halte mich für keinen großen Politiker, aber so viel verstehe ich von der Politik, um zu wissen, daß bei Congestionen nach dem Kopfe heiße Hand- und Fußbäder indicirt sind."

Digitized by Google

Von den freien Staatsformen ist nun zwar die demokratische Republik, wenn sie rechter Art ist, die freieste, indem in ihr die Bürger nicht nur die bürgerlichen Gesellschaften, sondern auch den Staat selbst regieren; da aber die Freiheit nicht nur durch einen Fürsten, sondern eben so gut durch die Majorität der Bürger eines Staates unterdrückt werden kann, so ist die Republik nicht für jedes Volk geeignet, und in Deutschland hat sie die auf einer tausendjährigen Geschichte ruhenden Sitten und Gewohnheiten und noch mehr die ökonomische Bedrängniß des größeren Theiles der Bevölkerung gegen sich, welche eine Gleichheit, wie sie die Republik voraussetzt und fordert, unmöglich macht. Leicht möglich zwar, daß den Deutschen, wenn sich nach einiger Zeit herausstellen sollte, daß aus monarchischen Einzelstaaten kein lebensfähiger Bundesstaat zu bilden ist, die Republik von zwei Uebeln als das kleinere erscheint *.

45. So müssen wir also zu einer der im §. 34 genannten gemischten Staatsformen greifen.

Von diesen hat nun die dort als vierte Form bezeichnete, diejenige Art der sog. constitutionellen Monarchie, welche nur die maskirte Repu-

* Die Geschichte liefert zwar bis jetzt kein Beispiel von einem Bundesstaate, dessen Einzelstaaten Monarchieen gewesen wären, und vielleicht widersteht die Monarchie überhaupt einer Unterordnung, wie sie der Bundesstaat seinen Gliedern zumuthet; da aber die Erfahrung schon gelehrt hat, daß es unmöglich ist, Deutschland zu einem monarchischen Einheitsstaate zu machen, und da derselbe Mangel an Disciplin, welcher das deutsche Königthum nie erblich werden und nie zu Kräften kommen ließ, wahrscheinlich auch einen republicanischen Bundesstaat, wie ihn Nordamerica bildet, nicht zu Stande kommen lassen würde: so ist es sehr zu beklagen, daß man jetzt nicht wenigstens einen ernstgemeinten und ehrlichen Versuch gemacht hat, ob eine Anzahl monarchisch geformter Staaten in der That einen Bundesstaat bilden können. Ernstgemeint und ehrlich wäre aber nur dann ein solcher Versuch zu nennen gewesen, wenn man erstens die Monarchieen, welche den Bundesstaat bilden sollten, lebensfähig gemacht und ihrer höchstens neun bis zehn in Deutschland geduldet hätte — weil auch Staaten wie das jetzige Hannover, Sachsen, Württemberg, Baden u. s. w. noch immer zu klein sind, um ohne Zwang und Lächerlichkeit Monarchieen vorstellen zu können —, und wenn man zweitens, anstatt von Griechenland den dem Begriffe des Bundesstaates Hohn sprechenden Gedanken einer preußischen oder österreichischen Hegemonie zu entlehnen, die bewährte nordamericanische Einrichtung unseren Verhältnissen angepaßt hätte, wozu ein beim Zusammentritt des Vorparlaments in der F. O. P. A. Z. (Nr. 92, 1848) erschienener Artikel den Weg wies. Jetzt ist die Zeit zu einer solchen wahrhaften Reform verpaßt; daß die deutschen Staaten in ihrer gegenwärtigen Gestalt keinen lebensfähigen Bundesstaat abgeben werden, ist gewiß; und so wird ein zweiter Act unserer Revolution, der nun schwerlich ausbleibt, wahrscheinlich der monarchischen Staatsform als solcher Schuld geben, was diese vielleicht gar nicht verschuldet hat, und die Monarchie in den Einzelstaaten wie im Bundesstaate mit der Republik vertauschen.

Digitized by Google

blik ist, außer allen Gründen, welche in Deutschland wie im größten Theile von Europa gegen die ehrliche Republik sprechen, noch die tausend Uebelstände gegen sich, welche jeder Einrichtung anhaften, die innerlich unwahr ist. Die Stellung des Fürsten in einem solchen Staate, von Bonaparte ganz richtig, wenn auch etwas derbe, als die eines Mastschweines bezeichnet, ist eine der demüthigendsten, ja schimpflichsten, die ein Mann einnehmen kann, und eine Familie, die sich um der mit einer solchen Sinecure verbundenen Emolumente willen dieselbe gefallen läßt, muß nach wenigen Generationen, wenn nicht der Himmel an ihr ein Wunder thut, tief demoralisirt sein *.

So bleiben uns die drei andern Formen der beschränkten Monarchie. Von diesen ist die dritte — Selbstregierung der bürgerlichen Gesellschaften; Theilnahme der Staatsbürger an der Gesetzgebung und Regierung des Staates ** — die erwünschteste, wenn sie erhältlich und ausführbar ist; muß man auf sie verzichten, dann ist die erste — wo die bürgerlichen Gesellschaften sich selbst regieren, während der Fürst den Staat regiert — der zweiten bei weitem vorzuziehen. Die zweite — wo der Fürst bei der Gesetzgebung und Regierung zwar an die Zustimmung der Volksvertreter gebunden ist, aber unter dieser Beschränkung nicht nur den Staat, sondern auch die bürgerlichen Gesellschaften regiert — ist zwar, da wir die Omnipotenz des Staates gestrichen haben, viel besser als das, was von 1816 bis 1848 in Deutschland constitutionelle Monarchie hieß, sie hat aber noch immer einen Hauptfehler dieser Sorte constitutioneller Monarchieen, nämlich den, daß sie dem Volke mehr zu geben scheint als sie ihm gibt, daß sie den Fürsten mehr zu beschränken scheint als sie thut, daß sie die zur Thür hinausgejagte Unfreiheit zum Fenster wieder hereinläßt. Ein solcher Staat nämlich, in welchem der Fürst auch die Angelegenheiten der bürgerlichen Gesellschaften besorgen

---

* Einmal hat die Lage, in welcher sich die männlichen Mitglieder fürstlicher Familien von Jugend auf befinden, an sich Etwas, das der Erzeugung eines richtigen sittlichen Charakters nichts weniger als günstig ist; dieß kann nur überwunden werden, wenn der Staat nicht nur dem regierenden Fürsten, sondern auch den erwachsenen Prinzen den Raum zu angestrengter Thätigkeit gibt; — dann aber ist ein solcher Fürst in einer ganz besonders demoralisirenden Lage. Der Chef einer Republik — in N. A. hat man die Persönlichkeit und das Gewissen desselben so hoch geehrt, daß man ihm ein suspensives Veto zugestanden hat — tritt ab, wenn das Volk ihm etwas zumuthet, was gegen seine Ueberzeugung geht, und bewahrt so seine Selbstachtung und seine persönliche Würde; ein solcher Fürst aber hält der Civilliste wegen aus.

** An der Regierung, d. h. an der Richtung, in welcher die Geschäfte des Staates geführt werden, nicht an der Verwaltung (am gouvernement).

Digitized by Google

laſſen ſoll, wird nothwendig zum Beamtenſtaat und die dem Fürſten reſp. der Staatsregierung auf directem Wege, durch die Verfaſſung, abgeſprochene Unbeſchränktheit muß auf indirectem, durch die Macht, welche das Recht gibt, ſo viele Beamte zu ernennen und zu benutzen, in kurzer Zeit wieder gewonnen ſein. Man komme nicht mit dem kindlichen Einwurfe, daß im conſtitutionellen Staate die Kammern ja die Miniſter machen; wo die Verwaltung der bürgerlichen Geſellſchaften in den Händen des Staates iſt, da iſt die Wahrheit dieß, daß die Miniſter die Kammern machen. Unſere deutſchen Miniſter, wie jetzt das Miniſterium Brandenburg, ſind in der Kunſt de travailler la matière électorale noch Anfänger und gehen etwas plump zu Werke; ſie werden aber das Corruptionshandwerk ſchon lernen und es treiben ſo lange es gehen wird.

46. Da die hier poſtulirte dritte Form der beſchränkten Monarchie ſo gut wie die zweite eine Conſtitution vorausſetzt, ſo wird man auch ſie eine conſtitutionelle Monarchie nennen dürfen, wenn ſie ſich auch von dem, was ſeither in Frankreich, Bayern, Baden u. ſ. w. ſo hieß, weſentlich unterſcheidet — hoffentlich zu ihrem Vortheil. Der Hauptvortheil beſteht nun zunächſt eben darin, daß der Fürſt nur den Staat zu regieren und damit jedenfalls $^2/_3$ und vielleicht $^3/_4$ der Mittel verloren hat, durch deren Anwendung in den bisherigen conſtitutionellen Monarchieen die Staatsbürger bei einem ſo großen Maße politiſcher Rechte ein ſo kleines Maß reeller Freiheit hatten; von den Nebenvortheilen machen wir nur folgende namhaft. Erſtens wird die Aufgabe der Staatsregierung erleichtert, ihre Verantwortlichkeit gemindert; zweitens wird der Drang nach einer Thätigkeit für das Gemeinweſen, der ſich bei der Vermiſchung der bürgerlichen und der politiſchen Geſellſchaft erfahrungsgemäß auf den Staat wirft und dieſen eben ſo zerrüttet, wie heftiger und andauernder Andrang des Blutes nach dem Kopfe den Leib eines Menſchen krank macht, auf eine unſchädliche Weiſe befriedigt, indem der weitaus größere Theil der Bürger an der bei der hier verlangten Einrichtung möglichen, ja gewünſchten und geforderten Thätigkeit für die Local-, Kreis- und Provinzialgemeinde, für das Gewerbs- und das Schulweſen, für die Kirche u. ſ. w. ſein Genügen finden und für die eigentliche Politik nicht gar zu viel Zeit behalten wird, ſo daß die Bevölkerung des Staates nicht ewig wie im politiſchen Fieber liegt und für die immer und überall kleine Zahl von Bürgern, die zur Theilnahme an der Leitung des Staates Beruf und Muße haben, wieder die Möglichkeit eines gedeihlichen Wirkens gegeben iſt. Ein dritter Nebenvortheil der hier vorgeſchlagenen Staatsform wäre, daß die nicht bloß unnütze, ſondern falſche und ſchädliche Theorie des bisherigen Conſtitutionalismus von der Theilung der Staats-

Digitized by Google

gewalt in drei sog. Gewalten, die sich das Gleichgewicht halten sollen, aufgegeben und dem Fürsten das, was mit Sinn und Verstand Staatsgewalt genannt werden kann, nämlich die Regierung des Staates — das imperium —, überlassen werden könnte *. Und käme in Deutschland

* Diese besonders seit Montesquieu fast allgemein angenommene Theorie ist ein untaugliches Mittel für einen guten Zweck und hat genau dieselben Fehler, welche unsere hergebrachte Psychologie begeht, wenn sie in der Seele mehrere Vermögen annimmt. Der Zweck ist gut, man will den Mißbrauch der Macht, welche den Staat schützen soll, verhindern. Hier ist nun zunächst zu untersuchen, von welcher Art diese Macht ist. Sie kann in der Gesellschaft selbst und sie kann außer ihr liegen. Im letztern Falle, der z. B. eintritt, wo der Fürst eines großen Landes ein kleineres erobert und nun mit der Macht, die jenes ihm gibt, dieses unterworfen hält, ist das eroberte Land natürlich außer Stande, die es regierende Macht zu beschränken — so jetzt die Lombardei. Im ersten Falle sind wieder zwei Fälle möglich. Ist die Gesellschaft, über welche sie gebietet, noch gar zu weit von dem Begriffe einer Gesellschaft entfernt, ist die Gesellschaft z. B. in feindliche Classen und Casten gespalten, enthält sie einen zahlreichen besitz- und bildungslosen Pöbel, so hindert die Macht Nichts, durch Theilung zu herrschen und zwar unumschränkt zu herrschen. Hat sich aber in der Gesellschaft eine gesellschaftliche Persönlichkeit, ein Wir, entwickelt, dann erzeugen sich für die Macht natürliche Schranken, innerhalb deren sie sich halten muß, wenn sie sich nicht — selbst vernichten will. Der letztere Fall ist der unsrige im heutigen Deutschland, Oesterreich etwa ausgenommen. Will man nun in solchen Staaten der überlieferten constitutionellen Theorie gemäß die Macht theilen, so ist es, wie §. 18 schon bemerkt, um den Schutz gethan, indem, wie man vorigen Sommer in Preußen erlebt hat, zwei Souveräne auf demselben Staatsgebiete gar leicht in Streit gerathen und Montesquieu's Annahme, sie würden gezwungen sein Hand in Hand zu gehen, sehr oft nicht zutrifft; es kann also nur Eine höchste Macht im Staate geben, die in den Republiken das Volk und in den Monarchieen — auch in den gemäßigten — der Fürst haben muß, weil ein Fürst, der dieselbe nicht hat, dem Staate nur zum Schaden gereicht. Es bleibt also nur der Weg übrig, die Macht an Formen zu binden, innerhalb deren sie soll wirken müssen, und über welche hinaus sie nicht soll wirken dürfen. Darin liegt nun freilich ein Widerspruch, wenn auch ein unvermeidlicher, weil es sich fragt, ob die Macht die ihrem Wirken vorgeschriebenen Formen und gesetzten Schranken auch werde respectiren wollen (wie z. B. in Preußen die kaum erlassene Verfassung von der Regierung schon verletzt wird), so daß also von einer vollkommenen Sicherheit im Staate keine Rede sein kann, im republicanischen so wenig als im monarchischen. Da aber die Macht, wie bemerkt, natürliche Schranken hat, da sie nur dadurch besteht, daß die Willen derer, für welche sie Macht ist, ihr gehorsam sind, so wird sie sich, wenn sie halbwege bei Sinnen ist, hüten, die Revolution herauszufordern. Die Möglichkeit der Revolution und des Schicksals Carls I., Ludwigs XVI., Carls X. u. s. w., das ist die letzte Garantie gegen den Mißbrauch der Staatsmacht. Der Staat beruht zwar nicht auf einem Vertrage, aber es besteht ein Vertrag zwischen dem Volke und dem Fürsten, und es läßt sich keine Einrichtung ersinnen, um den Bruch dieses Vertrages unmöglich zu machen, wenn auf einer der beiden Seiten Unverstand und böser Wille ist.

Mit dieser Erkenntniß verlieren die verständig ausgedachten unter den beschrän-

Digitized by Google

ein Bundesstaat zu Stande, so wäre ein vierter Vortheil, daß man auch die Satzung der bisherigen Constitutionalisten von der Unverantwortlichkeit des Fürsten, wenigstens für die Einzelstaaten, fahren lassen könnte, was für alle Theile ein großer Gewinn wäre, da diese Unverantwortlichkeit nur ein künstlicher Nothanker ist, der noch nie einem Sturme widerstanden und noch keinen Fürsten (Carl X., Louis Philipp u. s. w.) von der Verantwortlichkeit befreit hat. Es ließen sich noch manche andere Vortheile angeben, aber das Gesagte mag genügen.

47. Ueber die Einrichtungen eines Staates, wie er hier gedacht wird, müssen wenige Bemerkungen genügen, von denen die einen das Parlament, die andern die Regierung betreffen.

Beim Parlament kommt es an: 1. auf die Bildung der Volksvertretung, 2. auf die Geschäfte, 3. auf die Rechte derselben dem Fürsten gegenüber.

Was nun die Bildung der Volksvertretung betrifft, so haben die Lenker unserer Staaten sich so lange den billigsten und verständigsten Forderungen widersetzt, daß sie jetzt die unbilligsten und unverständigsten bewilligen müssen, und sachgemäß zusammengesetzte Volksvertretungen in Deutschland für den Augenblick beinahe unmöglich sind. Wir nehmen, da wir ja überhaupt keine Vorschläge machen, sondern nur unsere vormärzlichen Gedanken darlegen, auf diese selbstverschuldeten Schwierigkeiten keine Rücksicht.

Wir verlangen also zwei Kammern oder Häuser, eine erste, welche nicht in englischer Weise den hohen Adel, sondern welche die den Staat

---

kenden Formen, wie sie der Constitutionalismus ersonnen hat, nichts von ihrem Werthe. Nur ist es nicht wohlgethan, von mehrern Staatsgewalten zu reden, da es nur Eine gibt. Die sog. gesetzgebende Gewalt (ein schlechter Name, da dieselbe ja einen wichtigen Antheil an der Regierung hat) ist keine Staatsgewalt, sondern der Staat selbst, der Staat in Haupt und Gliedern, indem ja nicht nur die Volksvertretung — die beiden Kammern —, sondern auch der Fürst zum Parlamente gehört und das Parlament der mit sich selbst redende Staat ist. Staatsgewalt ist und hat nur die Regierung (der Fürst und seine Minister), die in der constitutionellen Theorie fälschlich die vollziehende Gewalt heißt, da sie, wie sich in den Verordnungen (Edicten, Reglements), Befehlen, Rescripten, Aufträgen u. s. w. täglich zeigt, nicht bloß Gesetze zu vollziehen, sondern zugleich wesentlich beschließende und gebietende Gewalt hat und ist. Die sog. richterliche Gewalt ist, so weit es sich von der Vollstreckung des gefundenen Rechtes handelt, in der Regierung, im imperium enthalten; so weit es sich aber vom Finden des Rechtes handelt, ist sie gar keine Gewalt, sondern eine technische Function, bei der nur darauf zu halten ist, daß sie den mit dem imperium betrauten Personen nicht übertragen werden darf, und daß das imperium ihre Aussprüche ausführt.

Digitized by Google

bildenden bürgerlichen Gesellschaften, die Provinzen, vertritt, und eine zweite, welche die Staatsbürger als solche vertritt.

Wir nehmen an, daß Niemand, bevor er aus der stehenden Armee entlassen, also 25 Jahre alt ist, Meister, Vollbürger (in der Gemeinde und im Staate) und Wähler sein kann; und Niemand zu politischen Wahlen berechtigt ist (das active Wahlrecht in der bürgerlichen Gesellschaft kann weniger beschränkt sein), der nicht ein mäßiges Quantum directer Steuern zahlt und — von einem gewissen Zeitpunct an — im Besitze derjenigen Kenntnisse ist, welche in den öffentlichen Elementarschulen erworben werden können; daß Niemand in die erste Kammer eines Einzelstaates gewählt werden kann, der nicht Mitglied des Landrathes seiner Provinz war und 40 Jahre alt ist, Niemand in die zweite Kammer eines Einzelstaates, der nicht 35 Jahre alt ist *.

Wir nehmen endlich an, daß das Wahlgesetz Bestimmungen enthält, wodurch Fürsorge getroffen wird, daß nicht nur die politischen Interessen der Bürger (gerechte Gesetze, richtiger Staatshaushalt u. s. w.), sondern auch ihre socialen Interessen (Wohlstand und Bildung) in den beiden Kammern vertreten seien. Für diesen Zweck gibt es mancherlei Mittel, die darzulegen hier zu weitläufig sein würde.

Die Geschäfte des Parlaments ergeben sich aus der Natur der Sache. Es hat 1. seine Geschäftsordnung festzustellen, seine Beamten zu wählen, die Polizei bei sich zu handhaben; 2. den Staatshaushalt festzustellen und die Finanzverwaltung zu controliren; 3. die nöthigen Gesetze zu berathen, Beschlüsse über diejenigen Angelegenheiten zu fassen, welche die Verfassung an das Parlament weist (z. B. Ertheilung von Corporationsrechten), und diejenigen Beschlüsse der großen Landräthe der einzelnen Provinzen zu prüfen, für welche die Genehmigung des Parlaments erforderlich ist; es hat 4. die seit der letzten Session von der Staatsregierung erlassenen Verordnungen in Bezug auf ihre Gesetzmäßigkeit zu prüfen, und überhaupt die Regierung zu controliren, Petitionen und Beschwerden zu berathen u. s. w.

---

* Und eben so sollte Niemand in den großen Landrath einer Provinz gewählt werden können, der nicht dreißig Jahre alt ist, Niemand in das Volkshaus beim Reichstage, der nicht vierzig und Niemand in das Staatenhaus, der nicht fünfundvierzig Jahre alt ist. Müssen Beamte von der Pike auf dienen, um die Geschäfte kennen zu lernen und Erfahrungen zu sammeln, so ist nicht abzusehen, warum das, was bei diesen nöthig ist, nicht auch für die Abgeordneten nöthig sein sollte. Wohin die Vernachlässigung einer so einfachen Vorsichtsmaßregel führt, hat Preußen im Sommer und Herbst 1848 gesehen.

Digitized by Google

Die Rechte der beiden Häuser des Parlaments (denn der Fürst gehört mit zum Parlamente, woraus für ihn das absolute Veto folgt) lassen ein Mehr oder Minder zu. Wo die bürgerlichen Gesellschaften des Staates sich selbst verwalten, da ist kein Bedürfniß vorhanden, diese Rechte bis an die äußerste Grenze des Möglichen auszudehnen — man müßte denn die constitutionelle Monarchie als einen Uebergang zur Republik ansehen.

48. Wie das Parlament a potiori den Namen Gesetzgebender Körper führt, so heißt die Regierung a potiori Regierung. Wir wollen uns nicht dabei aufhalten, den umfassenden Begriff des Regierens zu zergliedern, es genügt hier, wenn wir im Regieren das Beschließen (welches wieder das Ueberlegen voraussetzt) vom Ausführen und Vollziehen unterscheiden. Jenes ist Sache des Fürsten und seines Rathes (Ministerrath, Staatsrath, geheimer Rath u. s. w.), natürlich mit der Beschränkung, daß die Beschlüsse der Regierung die vom Parlament vorgeschriebene Richtung einhalten müssen; dieses ist Sache der Minister und ihrer Agenten, der Beamten und Angestellten, und man könnte es die Staatsverwaltung nennen, wenn dieses Wort nicht in einer engern Bedeutung gebraucht zu werden pflegte. Wir wollen indeß so sagen, da nicht abzusehen ist, warum man nicht eben so gut von der Verwaltung der Justiz sollte reden können, als man von der Finanzverwaltung redet. Die Geschäfte der Staatsverwaltung (des Gouvernements) haben nun zum Gegenstande: 1. die socialen Interessen, Wohlstand und Bildung, 2. die Verwaltung des Eigenen, der Finanzen, Armee, auswärtigen Angelegenheiten, 3. den Rechtsschutz, die Justizverwaltung, 4. die Polizei. Jedes der Ministerien, deren ein ausgebildeter Staat bedarf, hat Geschäfte von mehr als einer dieser Arten zu besorgen, wie sich aus folgender Uebersicht ergibt:

	Sociale Interessen.	Verwaltung des Eigenen.	Justizverwaltung.	Polizeiverwaltung.
I. Wohlstandsministerium.	a. Förderung des Ackerbaues, der Gewerbe u. des Handels, allgemein d. Volksreichthums.	b. Staatsbauten, Posten, Bergwerke, Salinen, Forsten, Münzen, Banken u. s. w.		c. Landwirthschaftliche, Gewerbs- und Handelspolizei, und etwa die Medicinalpolizei.
II. Cultusministerium.	a. Förderung der Cultur.	b. Staatsschulen, Staatsbibliotheken, Sammlungen u. s. w.		c. Kirchen- u. Schulpolizei.

Digitized by Google

	Sociale Interessen.	Verwaltung des Eigenen.	Justizverwaltung.	Polizeiverwaltung.
III. Kriegsministerium.		a. Armee und Marine, Festungen u. s. w.	b. Militärjustiz.	c. Polizei über Armee u. Flotte.
IV. Ministerium des Auswärtigen.	a. In Verbindung mit I. Förderung d. Wohlstandes.	b. Auswärtige Angelegenheiten.	c. Gerichtsbarkeit über Staatsangehörige im Auslande.	
V. Justizministerium.			a. Gerichte.	b. Rechtspolizei und freiwillige Gerichtsbarkeit.
VI. Finanzministerium.		a. Der Staatshaushalt.		b. Polizei gegen Defraudationen der Zölle, der indirecten Steuern u. s. w.
VII. Ministerium des Innern.		a. Gefängnisse, Staatsarmenhäuser u. s. w.		b. Beaufsichtigung der bürgerlichen Gesellschaften.

Wir verweisen ein paar Erläuterungen dieser Uebersicht in eine Anmerkung * und kommen auf den Punct, der für uns hier der wesentliche

---

* 1. Dazu noch einige Anstalten wie das Archiv, das statistische Bureau, der Rechnungshof, eine Centralbehörde für die Belohnungen, welche der Staat für Verdienste gibt, u. n. a.

2. Wo mehrere Staaten einen Bundesstaat bilden, verliert nicht nur das Parlament jedes Einzelstaates einen Theil seines Gesetzgebungsrechtes, es verliert auch die Regierung manche Partieen der Verwaltung: Auswärtiges, Armee und Flotte, Posten, Münzen u. s. w.

3. Die Polizei ist hier weder im Sinne der hergebrachten Praxis noch im Sinne der Mohl'schen Theorie genommen, welche letztere alle Veranstaltungen für die Wohlfahrt incl. Kirchen und Schulen Polizei, dagegen das, was vorzugsweise Polizei heißt, die Rechts- und Sicherheitspolizei, Präventivjustiz nennt. Wir fassen die Polizei als Schutz gegen Unglücksfälle, die der Einzelne nicht abwenden kann — Feuer- und Wassersgefahr, ansteckende Krankheiten u. s. w. —, und als Aufsicht im Interesse der gesetzlichen Ordnung, als Gesetzeswacht. Wie die Vertheilung der obersten Polizeiverwaltung an verschiedene Ministerien durch Vereinigung der untern Polizeiverwaltung unschädlich zu machen ist, wird sich unten zeigen. Dagegen fehlen mir die Fachkenntnisse, um genau bestimmen zu können, welcher Theil der Polizei den bürgerlichen Gesellschaften zu überlassen ist, und welchen der Staat sich vorbehalten muß.

Digitized by Google

iſt. Dieß iſt die Organiſation der Staatsverwaltung in den Provinzen, welche in einem Staate, deſſen Provinzen ihre eigenen Angelegenheiten ſelbſt verwalten, natürlich eine ganz andere ſein muß, als ſie bisher war und iſt. Der Staat würde in jeder ſeiner Provinzen unterhalten müſſen:

I. Eine Verwaltung der dem Wohlſtandsminiſterium überwieſenen Verwaltungsgeſchäfte, alſo 1. Verwaltung der dem Staate angehörigen Straßen-, Waſſer-, Brücken- und Hochbauten, 2. der Poſten, Eiſenbahnen und Telegraphen, 3. der Bergwerke und Salinen, 4. der Forſten und Domänen (ſo lange der Staat Domänen beſitzt) und der Geſtüte, 5. der Münzwerkſtätten, 6. der Banken, 7. der Verſicherungsanſtalten (Feuer-, Hagel-, Vieh-, Lebensverſicherungen u. ſ. w.), 8. der Sparcaſſen — ſo weit der Staat ſolche Anſtalten anzulegen veranlaßt iſt —, 9. der Anſtalten für innere und äußere Coloniſation. Die Angeſtellten dieſer Verwaltungszweige ſind Angeſtellte, nicht Beamte, weil ſie keine imperialen Functionen üben; ganz ſtreng läßt ſich dieſes freilich nicht durchführen, weil z. B. der Verwaltung der Staatsforſten oder der Staatseiſenbahnen auch die Polizei in dieſen Forſten und auf dieſen Bahnen übertragen werden muß.

II. Eine (übrigens ſehr wenig zahlreiche) Verwaltung der vom Cultusminiſter geleiteten Inſtitute, nämlich der dem Staate gehörigen Bibliotheken, Muſeen, Gärten, Sammlungen, Schulen, litterariſchen Unternehmungen u. ſ. w. Auch die Angeſtellten dieſer Verwaltungszweige haben kein imperium.

III. Eine Militärverwaltung (Commando und Intendantur). Die Beamten dieſes Verwaltungszweiges machen den Uebergang zu den folgenden: ſie ſind Staatsbeamte, haben aber nur über die zur Armee und Flotte gehörigen Perſonen imperium, wie es in England und Nordamerika längſt eingeführt iſt, wo die Militärbehörden ſtets den Civilbehörden untergeordnet ſind.

IV. Eine Juſtizverwaltung.

V. Eine Finanzverwaltung — directe und indirecte Steuern, Zölle u. ſ. w.

VI. Eine (ſehr wenig zahlreiche) Verwaltung der dem Miniſterium des Innern zugewieſenen Inſtitute, und eine von den Miniſtern des Innern, der Juſtiz, der Cultur und des Wohlſtandes gemeinſchaftlich ernannte und benutzte Staatspolizeiverwaltung, welche 1. das Oberaufſichtsrecht des Staates über die Selbſtverwaltung der bürgerlichen Geſellſchaften incl. der Polizei über die von denſelben unterhaltenen und geleiteten öffentlichen Schulen, 2. die Rechtspolizei incl. der Beaufſich-

Digitized by Google

tigung der sog. freiwilligen Gerichtsbarkeit, die Polizei über die Privatschulen und über die Religionsgesellschaften, die landwirthschaftliche, Gewerbs-, Handels- und Medicinalpolizei zu besorgen hat — so weit der Staat sich nämlich die Polizei vorbehalten hat.

Durch die Annahme dieser Staatspolizeiverwaltung, welche mit Ausnahme der Militär- und Finanzpolizei alle Arten polizeilicher Thätigkeit in sich vereinigt, ist der Nachtheil gehoben, den die obige Vertheilung der Polizei an verschiedene Ministerien haben zu müssen scheinen konnte. Nicht minder dürften durch die Annahme dieser Staatspolizeiverwaltung viele von den Bedenken schwinden, welche gegen die oben postulirte Selbstverwaltung der Local-, Kreis- und Provinzialgemeinden gemacht werden können.

49. Ob die hier vorgeschlagene Scheidung dessen, was bis jetzt in Bausch und Bogen Staat heißt, in Staat und bürgerliche Gesellschaften und die in Folge derselben eintretende Trennung der Staatsverwaltung von der Selbstverwaltung der bürgerlichen Gesellschaften die gegenwärtig erforderlichen Verwaltungskosten bedeutend vermindern würde, wagen wir nicht zu versprechen, wenn wir auch überzeugt sind, daß der ökonomische Vortheil der Steuerpflichtigen nicht ganz gering sein würde; dagegen wagen wir die Behauptung, daß ohne die hier verlangte Scheidung reelle Freiheit im monarchischen Staate schlechterdings unmöglich ist und die Beibehaltung der bisherigen Verwaltungsweise in nicht zu langer Zeit entweder die vormärzliche Unfreiheit oder die Republik zur Folge haben wird *. So viel über den Boden der Schule, zu welcher wir nun übergehen können.

50. Als Uebergang zu dem Folgenden greifen wir in das oben (§ 35) übersprungene zweite Buch zurück, welches die Kritik des gegenwärtig bestehenden öffentlichen Schulwesens enthält. Das Resultat dieser Kritik ist folgendes:

1) Die Sorge für Gründung und Unterhaltung von Schulen darf nicht ausschließlich dem Zufall überlassen werden, wie es theilweise in England geschieht.

Es ist sehr zu wünschen, daß es zahlreiche und mannigfaltige von einzelnen Unternehmern und von Associationen gestiftete und geleitete Privatschulen gebe; neben denselben muß es aber ein öffentliches Schulwesen geben.

---

* Ich folge hier dem Sprachgebrauche, der Staaten ohne Fürsten Republiken nennt. Ich für meine Person nenne monarchisch construirte Staaten, denen man den Fürsten nimmt, nicht Republiken, sondern politische Cadaver.

Digitized by Google

2) Darf die Sorge für die Gründung und Unterhaltung der öffentlichen Schulen nicht den Kirchen überlassen sein; — wollen einzelne Kirchgemeinden oder Vereine solcher Gemeinden, oder wollen Bischöfe, und sogar Jesuiten confessionelle höhere oder niedere Schulen gründen, so muß ihnen das freilich unverwehrt sein —: das öffentliche Schulwesen muß ein Landesschulwesen sein.

3) Darf die Sorge für die Gründung, Unterhaltung und Regierung des Landesschulwesens nicht der Staatsregierung überlassen sein: das Landesschulwesen sei kein Staatsschulwesen.

Freilich muß es auch Staatsschulen geben; in den Casernen, Gefängnissen, Militär-Waisenhäusern und ähnlichen Anstalten. Auch wird der Staat solche Specialschulen selbst unterhalten müssen, für deren Unterhaltung die bürgerlichen Gesellschaften nichts thun wollen und welche er doch braucht. Und so gut Privat- und Kirchenschulen neben den öffentlichen Schulen nützliche Dienste leisten können, so gut könnten einige erziehende Staatsschulen (wie die Cadettenhäuser, die sog. Ritterakademieen, die Klosterschulen, wie Pforta) ebenfalls nützlich wirken.

Wie oben bemerkt, ist hier nur von Staaten die Rede, in denen wenigstens zu zwei bürgerlichen Gesellschaften Raum ist.

4. Darf das Regiment über die öffentlichen Schulen nicht von den Localgemeinden, nicht einmal von den Kreisgemeinden, sondern es muß von den Provinzialgemeinden geübt werden.

Der Beweis für diese Thesen ist theils negativ, theils positiv. Der negative Theil des Beweises hat darzuthun, daß die Zwecke, welche man durch ein öffentliches Schulwesen erreichen will und soll, durch die hier abgewiesenen Einrichtungen nicht erreicht werden können; der positive, daß die vorgeschlagene Einrichtung geeignet sei, diese Zwecke bei richtigem Gebrauche zu erreichen. Den letzten Theil dieses Beweises müssen wir schuldig bleiben, da ihn nur die Erfahrung liefern könnte und diese noch nicht gesprochen hat:* wir können weiter nichts thun,

---

* Auch Nordamerica, das hier allein in Betracht kommen könnte, hat ein ganz anderes Schulwesen als das hier geforderte. Die dortigen höheren Schulen (colleges und sog. universities) sind großentheils Eigenthum von Corporationen (theilweise kirchlicher) und von Privaten. Die Volksschulen (und da und dort die höheren) sind zwar öffentliche Schulen, aber Staatsschulen, weil jeder Einzelstaat der Union nur Eine bürgerliche Gesellschaft bildet, und zugleich Localgemeindeschulen, weil die Localgemeinden einen größeren Antheil am Schulregimente haben als für die Sache gut ist. Dazu findet bei der dünnen Bevölkerung in den meisten Staaten und bei der Leichtigkeit, womit Jeder, der als Elementarlehrer allenfalls zu gebrauchen wäre, in einem anderen Berufe das Doppelte und Dreifache eines Elementarlehrergehaltes verdienen

Digitized by Google

als im Folgenden diejenigen Einrichtungen angeben, welche uns sachgemäß scheinen; was den ersten Theil des Beweises betrifft, so läßt sich dieser in bester Form aus Vernunft- und Erfahrungsgründen führen und ist seit fünf Jahren in diesen Blättern theilweise geführt worden*. Es fehlt uns hier der Raum und auch die Lust, das früher namentlich über die Verderblichkeit des Staatsschulwesens Gesagte hier zu wiederholen; damit aber auch solche Leser, welche die frühern Jahrgänge dieser Zeitschrift nicht gelesen haben, in der Kürze einige der Hauptgründe erfahren, welche gegen ein Staats- und gegen ein Localgemeindeschulwesen sprechen (daß es öffentliche Schulen geben muß, und daß die Kirchen nicht der beste Schulherr sind, wird in der Regel zugestanden), so wenden wir noch einige Worte daran.

Also erstens, warum soll der Staat nicht Schulherr, und warum sollen die Landesschulen nicht Staatssache sein?

Weil die Natur des Staates und die Natur der Schulen es verbieten, weil der Staat, wenn er die Schulen so zu regieren versucht, wie sie, um zu gedeihen, regiert sein wollen, eine wenigstens scheinbare Willkür üben muß, die man sich vom Staate überhaupt nicht gefallen läßt und die ihm auf einem Gebiete einzuräumen, in der That gefährlich wäre; und weil der Staat, wenn er die Schulen so zu regieren versucht, wie er allein regieren kann, darf und soll, die Schulen zu Grunde richtet.

Dieses bedarf einer kurzen Erläuterung, der ich die Erinnerung an die Thatsache vorausschicke, daß das Staatsschulregiment fast überall und immer das Recht in Anspruch genommen hat, Lehrer auf disciplinarischem Wege von ihren Stellen entfernen zu können, und daß die Lehrer, wenigstens in den meisten deutschen Staaten, seit dem März, das Recht in Anspruch nehmen, nur durch den Spruch der ordentlichen Gerichte von ihren Stellen entfernt werden zu können. Diese Antinomie zwischen den Ansprüchen der Schulbehörden (um aller andern zu geschweigen) reicht hin, um den Widerspruch, der in allem Staatsschulwesen liegt, klar zu machen.

Der Staat ist Inhaber der höchsten gesellschaftlichen Macht, und er benutzt diese Macht, um die gesellschaftlichen Zwecke auszuführen und

---

kann, das Volksschulwesen in den V. St. Hindernisse, mit denen wir unglücklicherweise nicht zu kämpfen haben.

* Bd. VI. S. 321—336, VII. 193—224, VIII. 316—342, 395—409, 46—55, 444—459, 517—519, X. 176—183, 201—205, XI. 1—15, XII. 78—81, XIII. 94—99, XIV. 1—8, XV. 1—19, 63—71, XVI. 106—131, XVII. 7—11, und noch beiläufig an vielen anderen Stellen.

Digitized by Google

dieſe Ausführung zu ſichern. Die der Staatsregierung zu Gebote ſtehende Macht iſt größer als die Macht jedes im Staate lebenden Einzelnen oder jeder bürgerlichen und andern Geſellſchaft. Eben deßwegen flößt ſie jedem Einzelnen Furcht wegen Mißbrauches ein, und dieß hat bewirkt, daß man für den Gebrauch der Staatsmacht Formen geſchaffen hat, innerhalb welcher ſie wirken und die ſie nicht, wie wilde Bergſtröme ihre Dämme, überſchreiten ſoll. Dieſe Formen, deren Syſtem das innere Staatsrecht bildet, ſind im Staate ſo unerläßlich, daß, wenn eine derſelben ſich als unzweckmäßig ausweist, ſogleich wieder eine neue geſchaffen werden muß, und die Menſchen ſich die unzweckmäßigſten Formen noch eher als die Willkür der Regierenden gefallen laſſen. Es iſt nun klar, daß ſich für alle Geſchäfte, die in dieſen Paragraphen der Staatsregierung zugewieſen worden ſind, Formen der Behandlung erfinden laſſen, bei deren Einhaltung die Geſchäfte ſelbſt mit Erfolg geführt * und zu deren Einhaltung die Beamten und Angeſtellten des Staates verpflichtet werden können, und kommen auch hier dann und wann Fälle vor, wo die ſtricte Befolgung dieſer Formen der Sache oder dem Privatintereſſe eines Bürgers ſchadet, ſo läßt man ſich dieſen Nachtheil gefallen, weil Jeder die abſolute Nothwendigkeit ſolcher Formen einſieht. Es iſt aber nicht minder klar, daß Religion und Bildung, oder vielmehr die Verbreitung beider und die Leitung dieſer Verbreitung, wie ſie dem Kirchen- und dem Schulregimente obliegt, ſchlechterdings nicht in ſolche feſte und ſtrenge Formen gebannt werden kann, wie ſie die Staatsverwaltung verlangt und verträgt; wie die Seelſorge und das Erziehen und Unterrichten fremder Kinder weſentlich nur durch das Vertrauen möglich iſt, welches den Geiſtlichen und Lehrern gegeben wird, ſo iſt auch das Kirchen- und das Schulregiment dieſes Vertrauens bedürftig, und muß, um ſeine Pflicht zu thun, um Kirche und Schule ihrer Natur gemäß behandeln zu können, bei ſeiner Thätigkeit Vieles nach ſeinem Ermeſſen, nach ſeinem beſten Wiſſen und Gewiſſen thun, was eben nichts anders heißt, als: es muß ihm ein viel größerer Spielraum gelaſſen ſein als irgend ein Verſtändiger der Staatsregierung und ihren Beamten einzuräumen Luſt hat. Die Lehrer haben ſehr Recht, wenn ſie wünſchen, daß die Staatsſchulbehörde ſie nicht kurzer Hand abſetzen könne — iſt es doch zu häufig vorgekommen, daß nicht die pädagogiſche Unbrauchbarkeit oder

---

* Für alle iſt zu viel geſagt, es gibt Umſtände, unter denen das Staatswohl zu einer Verletzung der einen oder andern der vorgeſchriebenen Formen nöthigt, da das Regieren kein Civilproceß iſt, wo la forme emporte le fond. Für ſolche Ausnahmsfälle hat die engliſche Staatspraxis die bills of indemnity.

Digitized by Google

die Sittenlosigkeit, sondern eine der eben geltenden officiellen Wahrheit widerstrebende, sog. „incorrecte" politische oder religiöse Denkart zur Absetzung qualificirte; — wenn sie aber den Justizbeamten gleichgestellt sein wollen, als welche nur durch ein richterliches Urtheil von ihren Aemtern entfernt werden können, so haben sie großes Unrecht, und verkennen die Natur der Schule ganz und gar: wehe dem Schulwesen, wo man, um die Jugend von einem schlechten Lehrer zu erlösen, abwarten muß, bis er von der Criminaljustiz gefaßt werden kann! (Später mehr davon.) Warum wir nun das öffentliche Schulwesen, trotz dieser seiner Aehnlichkeit mit der Kirche, nicht gleich dieser auf eigene Füße stellen, sondern das Regiment über dasselbe den bürgerlichen Gesellschaften übergeben wollen, ist § 11 und 12 gesagt: die Kirche ist eine Gesellschaft, die Schule ist das nicht, sie ist eine Anstalt.

Nehmen wir aber einmal an, der Staat habe die Schulen wie die Posten oder die Salinen, was werden die Folgen sein?

Zuerst für die Schulen selbst und ihre Zwecke, die sittliche und geistige Bildung Derjenigen, die nach einigen Jahren Familienhäupter, Gemeinde- und Staatsbürger und Mitglieder irgend einer Kirche sind.

Hier sind zwei Fälle zu unterscheiden.

Ist der Staat Absolutie oder Beamtenstaat, so mißbraucht er die Schule zu dem, was der Fürst oder das Beamtenthum Staatszweck nennt und was in der Regel nur das eigene Interesse oder auch die Laune und Liebhaberei dieser Herren ist. Dann müssen sämmtliche Schulen des Staates die Köpfe der Jugend so façonniren, wie das eben im Cabinet oder im Unterrichtsministerium herrschende politische oder religiöse oder philosophische System es vorzuschreiben für gut findet. Wer die Geschichte des Schulwesens in Oesterreich, Preußen und Bayern studirt hat, der kann an ein solches Staatsschulunwesen nur mit Zähneknirschen denken.

Ist der Staat Republik oder constitutionelle Monarchie mit Majoritätsregierung, so wird die Sache etwas anders, aber nicht besser, indem nun die jedesmal herrschende Partei die Schule zu ihren Parteizwecken mißbraucht und sie wo möglich noch ärger demoralisirt, als es der Absolutismus thut.

In beiden Fällen werden die Lehrer nicht nach ihrer schulmännischen Tüchtigkeit, sondern nach ihrer politischen Correctheit gewürdigt, nach dieser werden sie angestellt, befördert und gelegentlich auch abgesetzt. Von den Beamten des Schulregimentes gilt dasselbe. Die Schulen aber werden in beiden Fällen ganz sachte um allen sittlichen Einfluß gebracht und sind in der Regel sogar als bloße Unterrichtsanstalten schlecht. In

Digitized by Google

beiden Fällen auch müſſen ſich die Schulen mit dem begnügen, was von dem Budget des Staates, nachdem alle andern Verwaltungszweige ihren Antheil empfangen haben, für ſie übrig bleibt. Die Lehrer aber werden als Staatsdiener immer die Aſchenputtel der Staatsdienerſchaft ſein. Wie anders, wo die bürgerlichen Geſellſchaften die Schulen haben! Für dieſe iſt das Schulweſen eine Hauptſache, daher wenden ſie ihm von äußern Mitteln zu, was ſie nur können; die Winde und Stürme, welche die politiſche Geſellſchaft bewegen, gehen über die Köpfe der Schulen und der Lehrer hinweg: das müßte ein ſehr dummes und ſehr verdorbenes Volk ſein, das ſeine politiſchen Parteikämpfe auch auf dem Gebiete der Schule fortſetzen wollte — jeder Vater wird ſeine Kinder lieber einem rechtſchaffenen und tüchtigen Lehrer, der politiſch zur Gegenpartei gehört, als einem ſchlecht qualificirten Parteigenoſſen übergeben; die Lehrer endlich ſind in einer ruhigen und geſicherten Lage und faſt gewiß, nach ihren pädagogiſchen Leiſtungen gewürdigt zu werden.

Der Leſer führe ſich das ſelbſt aus, oder leſe die oben angeführten ſtaatsſchulfeindlichen Artikel früherer Jahrgänge nach; wir gehen weiter und fragen, welche Folgen ein Staatsſchulweſen für die bürgerliche und politiſche Freiheit der Bürger hat.

Hier ſind wieder mehrere Fälle möglich: der Staat iſt Omnipotenzſtaat, ſo daß er nicht nur die Angelegenheiten der bürgerlichen Geſellſchaften beſorgt, ſondern auch Schule hält und die Seelſorge übernimmt — davon iſt oben geredet; oder der Staat hat auf die Omnipotenz verzichtet, die Dummheit der Bürger hat ihm aber die Verwaltung der bürgerlichen Geſellſchaften incl. der Schulen übertragen.

Dann tritt der andere ebenfalls oben (§. 45 und 46) erwähnte Fall ein: die zur Thür hinausgeworfene Unfreiheit kommt zum Fenſter wieder herein. Man kann der Staatsregierung die Verwaltung der §. 48 genannten Dinge und damit ein mit dem Rechte, ſo viele Beamte und Angeſtellte zu halten, verbundenes ſehr großes Patronat nicht entziehen; gibt man nun der Staatsregierung die Verwaltung der bürgerlichen Geſellſchaften und damit der Schulen dazu, ſo wächst dieſes Patronat, will ſagen die Macht, welche die Regierung über ihre Beamten und deren Familien und durch beide auf die übrige Bevölkerung übt, zu einer ſolchen Stärke an, daß die Verfaſſung wirklich nur ein Fetzen Papier und die Regierung trotz aller von der Verfaſſung geſetzten Schranken allmächtig iſt. Die Deutſchen haben England und haben Frankreich vor Augen, ſie ſehen, könnten wenigſtens ſehen, was in dieſen beiden Staaten geſchehen iſt; ſie ſehen und hören aber nicht, und ſo werden

Digitized by Google

ſie fühlen müſſen. **Experience keeps a dear school, but fools will learn in no other.**

Auch dieſes wolle der Leſer ſich ſelbſt ausführen. Er nehme das preußiſche Staatshandbuch und die Rangliſten zur Hand und zähle die Civil- und Militärbeamten, er rechne circa 32000 Elementar- und Volksſchullehrer und ca. 2500 Lehrer höherer Schulen, Profeſſoren und Schulregimentsbeamte hinzu; nun vergleiche er damit, wie viele Beamte das engliſche Miniſterium in allen fünf Erdtheilen anzuſtellen hat, und ſage ſich dann, warum England ein freies Land iſt und warum Preußen es nicht iſt und es ſobald auch wohl nicht werden wird.

Für den Staat ſelbſt, oder genauer für die Staatsregierung, hat das Staatsſchulweſen nicht minder betrübte Folgen. Einmal iſt das Staatsſchulweſen wie behext: die politiſchen Zwecke, die man durch dasſelbe erreichen will, erreicht man nicht, ja meiſtens erreicht man das Gegentheil, und im günſtigſten Falle bringt man ſich um den Vortheil, den gute Schulen auch für die Regierung haben würden; dann ladet ſich eine Staatsregierung mit der Schulverwaltung eine Verantwortlichkeit auf, welche ſie ablehnt, wenn ſie nur halbwege ihren Vortheil verſteht. In welcher Richtung ein Staatsſchulregiment auch gehe, immer wird es Oppoſition finden. Keine Regierung aber iſt auf die Dauer ſtark genug, um zu der Oppoſition, die ſie ſchon als Staatsregierung findet, auch noch alle die Oppoſition zu tragen, welche die Verwaltung der bürgerlichen Geſellſchaften und der Schulen ihr zuzieht. Louis Philipp hat ſich ſechszehn Jahre gehalten, Friedrich Wilhelm IV. nicht ganz acht. Wer bis an den Gürtel im Waſſer ſtehen muß, der thut nicht wohl, ungelöſchten Kalk in der Taſche zu haben, weil er ſich ſonſt verbrennt. Kirche und Schule ſind für die Staatsregierungen ſolcher Kalk, und welche Regierung Verſtand hat, die läßt die Finger davon.

Zweitens, warum ſollen die Localgemeinden nicht Schulherr ſein, dieſelben vielmehr den weſentlichſten Theil desſelben an die Provinzialgemeinden abtreten?

Dafür giebt es mehrere Gründe, von denen wir einige namhaft machen wollen.

Wir ſtellen die ökonomiſchen Gründe voran.

Wird die Sorge für die öffentlichen Schulen den Localgemeinden überlaſſen, ſo wird es

1. in ſehr vielen Gemeinden ſogar an Elementarſchulen fehlen. Bis hieher, wo Schulgeld erhoben wurde, konnten viele Gemeinden nur mit Anſtrengung ihre Elementarſchulen unterhalten — wie gering die meiſten Elementarlehrer bezahlt ſind, iſt Jedem bekannt; ſeitdem §. 27 der Grund-

Digitized by Google

rechte bestimmt, daß für den Unterricht in Volks- und niederen Gewerbschulen kein Schulgeld bezahlt werden darf, wird die Zahl der Gemeinden, welche die Kosten für ihre Schulen nicht aufbringen können, zunehmen. Wird nun das gesammte öffentliche Schulwesen Sache der Provinzialgemeinden, zu deren Verwaltungskosten jede Localgemeinde beiträgt, was sie kann, so wird auch die ärmste Gemeinde die ihr nöthigen Schulen haben.

2. Um die höheren Anstalten — Gymnasien, Bürgergymnasien, h. Mädchenschulen, Universitäten — wird es aber noch schlimmer stehen. Denn entweder die Localgemeinden unterhalten solche Anstalten nicht, so daß die Staatsregierung sie gründen und unterhalten muß, dann stecken wir wieder in der Misere des Staatsschulwesens; oder die größeren Stadtgemeinden unterhalten höhere Schulen — die Unterhaltung einer Universität würde vielleicht sogar über die Kräfte von Gemeinden wie Wien, Berlin und Hamburg gehen —, dann werden diese Schulen a) ein hohes Schulgeld nehmen müssen, und wenn auch in Gemäßheit der anderen Hälfte des schon citirten §. 27, welcher Unbemittelten auf allen öffentlichen Anstalten freien Unterricht verspricht, die Söhne ärmerer Bürger der betreffenden Stadt Zugang zu diesen Schulen finden sollten, so werden die Städte schon Mittel und Wege entdecken, um jungen Leuten aus benachbarten schullosen Städten und vom Lande den Besuch ihrer Schulen zu erschweren. Vom Standpuncte der Localgemeinde aus ist das nicht einmal unbillig; denn warum soll z. B. die Stadtgemeinde Eisenach ausschließlich die Kosten für eine höhere Schule tragen, von welcher das ganze umliegende Land eben so viel Gebrauch macht als sie selbst! Trotz dieses Schulgeldes werden aber die höheren Schulen b) in der Regel dürftig ausgestattet, c) für das Bedürfniß nicht zahlreich genug, und d) nicht richtig über das Land vertheilt sein. Allem dem wird vorgebeugt, wo Provinzen von $1\frac{1}{2}$—3 Millionen Einwohner das gesammte öffentliche Schulwesen zur Sache der Provinzialgemeinde machen und eine Universität und so viele Gymnasien, Bürgergymnasien, höhere Töchterschulen, Bürgerschulen und Elementarschulen unterhalten, als das Bedürfniß erheischt.

Die Natur des Schuldienstes, die Bedingungen, unter denen allein der erziehende Unterricht fremder Kinder gedeiht, geben aber noch stärkere Gründe gegen ein Localgemeindeschulwesen an die Hand.

1. Vermaledeit sei der dumme Hochmuth halbgebildeter Elementarlehrer (es gibt auch Lehrer höherer Schulen, die im gleichen Spitale krank liegen), der sich zu vornehm dünkt, um der für eine Vertrauensaufgabe aufgestellte Mandatar der Hausväter zu sein, welche mit ihrem

Digitized by Google

sauren Schweiße eine Schule unterhalten, damit ihre Kinder dort finden, was ihnen das Haus nicht geben kann; könnte man die Schulpfaffen nur alle aus dem Schuldienste hinauspeitschen, die mit dem „Bauer oder Bürger" nichts zu thun haben, sondern Staatsbeamte werden und mit dem Gendarmen und Zollgardisten rangiren wollen! Gibt es auf Erden wohl einen lächerlicheren Narren, als einen Lehrer, der sich für eine obrigkeitliche Person und seinen Auftrag für eine imperiale Function hält! Wenn aber die Thorheit und, wir setzen hinzu, die Unsittlichkeit, die sich seit dem März in so vielen Versammlungen deutscher Lehrer breit gemacht hat, nur Ekel und Verachtung einflößen kann, so läßt sich doch andrerseits nicht leugnen, daß es nicht wohlgerathen wäre, die Lehrer vor der Scylla der Staatsbeamtenwillkür nur darum zu bewahren, um sie dafür in die Charybdis des Stadt- und Dorfmagnatenthums fallen zu lassen. Wir haben §. 42 für den großen Gemeinderath der bedeutenderen Localgemeinden eine zweite Abtheilung und in dieser einen Gemeindeschulrath verlangt; es ist also nicht unsre Absicht, den Localgemeinden allen Einfluß auf ihre Schulen und deren Lehrer zu nehmen; ist aber ein Lehrer bloß und ausschließlich Diener der Gemeinde, in welcher er wirkt, so entsteht, besonders in kleineren Gemeinden, daraus eine Abhängigkeit desselben von Bürgermeister, Gemeinderäthen und den übrigen Matadoren des Ortes, ja sogar von ihren Weibern und Kindern, daß die pädagogische Wirksamkeit des Lehrers leicht gefährdet wird. Dieser Umstand und nebenbei der Geldpunct ist es, der diejenigen unter den die Staatsdienerqualität ansprechenden Lehrern, welche nicht durch absurde Staatstheorieen verrückt gemacht sind, zu Anhängern der Staatsschule macht, weil sie außer der Localgemeinde nur den Staat kennen, wie sie denn auch in den meisten deutschen Staaten, die nur Staaten heißen, aber keine sind, nichts anders kennen können. In Preußen, Oesterreich und allenfalls noch in Bayern aber wenigstens läßt sich zwischen der Scylla des Staats- und der Charybdis des Localgemeindeschulwesens bequem durchschiffen: man mache das öffentliche Schulwesen zur Provinzialsache, die Lehrer zu Angestellten der Provinzialgemeinde, und weder die Minister und ihre Agenten noch die Matadoren der Localgemeinden werden die Schulen und Lehrer mißbrauchen können.

2. Ein zweiter Nachtheil für den Schuldienst ist nicht geringer. Ist das Schulwesen eines Landes atomisirt, wie es der Fall ist, wo dasselbe Sache der Localgemeinden ist, so gibt es gut und schlecht dotirte Stellen; der Zufall bringt den einen Lehrer auf eine gute, den andern auf eine schlechte, und an ein rationelles Beförderungs- und Gehaltverbesserungssystem ist gar nicht zu denken. Wie anders, wo eine ganze

Digitized by Google

Provinz eine scholastische Einheit bildet! Hier ist mit den steigenden Dienstjahren ein steigendes Gehalt möglich; hier gibt es ein Schulregiment, welches das Verdienst erkennen und durch Beförderung belohnen kann. So werden die Lehrer im Athem gehalten, die Hoffnung begleitet sie durchs ganze Leben, sie sind glücklicher und tüchtiger, während bei einem Localgemeindeschulwesen für einen großen Theil der Lehrer die Arbeit an sich selbst wenige Jahre nach der Anstellung aufhört und der Proceß des Verbauerns und Versauerns und des Stumpfwerdens beginnt. Auch kann sich unter den Lehrern eines atomisirten Schulwesens kein esprit de corps, kein rechter Lehrer- und Schulgeist bilden, es müßte dann etwa ein von fast allen Lehrern gefühltes Mißbehagen mit ihrer Lage in denselben statt des so wünschenswerthen und heilsamen positiven pädagogischen Gemeingeistes einen negativen Oppositionsgeist erzeugen, wie wir es in den letzten Jahren erlebt haben.

Dazu kommt dann bei atomisirten Schulen die Unmöglichkeit, ein sachgemäßes Schulregiment aufzustellen, ohne welches ein Schulwesen, auch bei guten Lehrern, nie leistet, was es mit einem solchen leisten wird.

Wären alle Localgemeinden Städte, wie Wien, Berlin, Köln, Breslau, Stettin u. s. w., so würde bei einem Localgemeindeschulwesen für die untere Stufe des Schulregiments wohl gesorgt werden können. So ist es aber nicht; die kleineren Localgemeinden würden entweder gar keine oder eine schlechte Aufsicht ihrer Schulen haben. Die obere Stufe des Schulregiments würde ganz fehlen. Will man diesem Mangel dadurch abhelfen, daß, wie es §. 20 der Verfassung für Preußen beabsichtigt, der Staat das Schulregiment auf- und anstellen soll, so haben wir wieder das Unheil des Staatsschulwesens und nebenbei einen ewigen Streit zwischen Gemeinden und Staat. Bildet dagegen das öffentliche Schulwesen einer Provinz ein Ganzes, dessen Verwaltung der Provinzialgemeinde zusteht, so ist das Interesse der Freiheit wie des Schulwesens gewahrt: die Provinz wird in ihrem großen Landrathe eine Vertretung der Schulgenossenschaften (die Schulsynode), im Verwaltungsrathe der Provinz einen Director des Landesschulwesens mit seinen Räthen, und diese werden in einer hinreichenden Anzahl von Schulinspectoren die nöthigen Agenten haben.

Die zweite Hälfte dieses Artikels hat sich nicht mehr wollen in dieses Heft bringen lassen und soll nun in einem der nächsten Hefte folgen. Sie wird die Grundzüge der Verfassung enthalten, welche einem von einer sich selbst regierenden bürgerlichen Gesellschaft unterhaltenen und regierten Landesschulwesen zu geben sein möchte. Da der erste Act unsrer Revolution, wie so manches Andre, auch versäumt hat, solche bürgerliche Gesellschaften zu schaffen, und da, wenn die Frankfurter Versammlung

Digitized by Google

dieſelben auch decretirt hätte, es dieſen bürgerlichen Geſellſchaften, wie ſich nun gezeigt hat, doch am Nöthigſten, an den rechten Bürgern, gefehlt haben würde: ſo wollen die hier mitgetheilten (und noch folgenden) Gedanken nicht für dem heutigen Deutſchland gemachte Vorſchläge gelten, ſondern nur für eine rein ſpeculative Unterſuchung, wie man in einem Lande, welches aus mehreren zu einem Bundesſtaate vereinigten monarchiſchen Einzelſtaaten beſteht, wenn die Bürger dieſes Landes Eigenſchaften haben, welche den heutigen Deutſchen fehlen, die öffentlichen Schulen am zweckmäßigſten einrichten könnte. Habe ich gefehlt und vielleicht geſchadet, indem ich vor dem März glaubte, meine ſcholaſtiſche Theorie ſei für Deutſchland brauchbar, ſo möge mir mein Irrthum vergeben werden: ich lebte faſt zehn Jahre unter Männern, und da wachſen Einem allmälig und unmerklich die männlichen Gedanken. Nachdem ich wieder faſt zehn Monate in Deutſchland gelebt habe, geſtehe ich zwar nicht gern, aber offen, daß ich in Angelegenheiten der externa des deutſchen Schulweſens keinen Rath zu geben weiß.

Digitized by Google

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

VII.

Fr. Berge: Conchylienbuch oder allgemeine und besondere Naturgeschichte der Schnecken und Muscheln nebst der Anweisung sie zu sammeln, zuzubereiten und aufzubewahren. 10 Lieferungen mit 43 colorirten und 3 schwarzen Tafeln Abbildungen. 4°. Hoffmann'sche Verlagsbuchhandlung in Stuttgart. Preis 5 Thlr.

Obgleich wir schon recht gediegene Werke über die Mollusken besitzen — z. B. von Lamarck, Menke, Roßmäßler u. A. —, so fehlte es doch bis jetzt an einem Werke, welches diesen durch seine Beziehungen zur Geologie so wichtigen Zweig der Naturgeschichte dem Freunde der Conchylienkunde so recht zugänglich machte, sei es nun, daß die bis jetzt erschienenen Conchylienkunden zu umfangreich oder wohl auch zu partiell waren, oder daß ihnen die Abbildungen fehlten oder daß sie zu kostbar waren. Wir können es daher Herrn Berge nur Dank wissen, daß er dem Anfänger der Wissenschaft ein Buch darbietet, welches sich durch schöne, zum großen Theile richtige Abbildungen und kurze, bündige Beschreibungen empfiehlt und — auch nicht zu theuer ist. — Indessen können wir auch nicht verhehlen, daß wir an dieser Arbeit manches anders wünschten. So die Einleitung. Diese erscheint uns zunächst für den, der die Natur der Conchylien erst kennen lernen will, allzu kurz abgemacht und in mancher Beziehung wirklich etwas unklar. Welcher Anfänger möchte z. B. in der Definition: „der Leib der „Mollusken besteht aus einer gallertartigen, schleimigen Masse, welche „gewöhnlich von einer oder zwei Schalen bedeckt ist", nicht lieber das Ei eines Vogels oder Reptils als ein Mollusk erkennen, — oder aus dem Satze: „der Rumpf der Muscheln wird von einem zwei„lappigen Mantel umschlossen, welcher meist mit zwei Schalen bedeckt, „die an der Rückseite des Thieres in einander gefügt sind", wirklich den für die Mollusken so charakteristischen Mantel herausfinden? Wer möchte sich einen wirklich richtigen Begriff von dem Byssus, diesem merkwürdigen, aus harten, seidenglänzenden Fäden bestehenden, bartähnlichen Haftorgane vieler Muscheln, machen können, wenn er liest: „An dem „Grunde (des Fußes) ist öfters ein Knorpel oder Byssus angeheftet,

Digitized by Google

„mit welchem sich die Muschel an andere Gegenstände anheften kann. „Dieser Byssus wird von einer einfachen drüsigen Masse hervorgebracht, welche im Fuße liegt"? u. s. w. — Der Herr Verfasser hätte dieser Unklarheit leicht abhelfen können, wenn er jeden einzelnen Körpertheil mit Buchstaben bezeichnet hätte, die gleich auf die einzelnen betreffenden Abbildungen hinzeigten (statt daß er gleichsam als Anhang zur Einleitung eine besondere „Erklärung der anatomischen Figuren" gab). Am besten aber wäre es immer gewesen, wenn er die Beschaffenheit jenes einzelnen Körpertheils genauer beschrieben hätte; denn wenn man ein Thier ordentlich kennen lernen soll, muß man sich einen deutlichen Begriff von jedem seiner Körpertheile machen können. — Ein zweiter Wunsch in Betreff der Einleitung wäre, daß der Herr Verfasser bei der Angabe der Conchylien-systeme (deren er drei, das Oken'sche, Menke'sche und Lamarck'sche anführt) wenigstens für das in seinem Werke angenommene auch die Ordnungs-, Zunft- oder Familien- und Sippenmerkmale analytisch erwähnt haben möchte. Denn 1) kann der Anfänger den Inhalt und Geist eines Systems nicht aus den oft barbarischen und häufig sogar nichts bezeichnenden Ordnungs- und Familiennamen erkennen, sondern nur aus den mit kernigen Worten angegebenen Merkmalen der einzelnen Ordnungen, Familien ꝛc., — und 2) wird man sich gewiß leichter mit einer Classe oder Ordnung von Thieren bekannt machen können, wenn man von vornherein eine analytische Uebersicht dieser Classe erhalten hat. — Endlich wäre es vielleicht noch wünschenswerth gewesen (und hätte dem Buche gewiß keinen Schaden gebracht), wenn der Herr Verfasser bei jeder Ordnung von Conchylien auch noch die wichtigsten hierher gehörigen Petrefacten erwähnt hätte.

Abgesehen von diesen Einzelheiten können wir — wie schon gesagt — dieses Buch allen, die sich mit der Conchylienkunde befreunden wollen, empfehlen, zumal da der ehrenwerthe Herr Verleger keine Kosten für dessen Ausstattung gescheut hat.

Fr. Berge: Taschenbuch für Käfer- und Schmetterlingssammler, oder praktische Anweisung, Käfer und Schmetterlinge zu sammeln, zu erziehen, zuzubereiten und aufzubewahren. Nebst einer namentlichen Aufzählung der europäischen Gattungen in systematischer Ordnung. Stuttgart in der Hoffmann'schen Verlagsbuchhandlung. Preis ⅔ Thlr.

Wie man schon aus dem Titel ersehen kann, so zerfällt dieses Werkchen in zwei Abtheilungen. Die erste derselben umfaßt von Seite 1—62 eine recht gute Anleitung zur Anlegung von Käfer- und Schmet-

Digitized by Google

terlingssammlungen, intereſſante Notizen über die Behandlung von Inſecteneiern, Raupen und Puppen und eine ſpecielle Angabe über das Zubereiten der Puppen und Raupen für Sammlungen, ſo wie über das Abdrucken der Schmetterlinge auf Papier. Die zweite Abtheilung gibt von Seite 64—360 zuerſt eine nach Dejean's Katalog entworfene ſyſtematiſche Ueberſicht ſämmtlicher europäiſchen Käfer mit Angabe ihres ſpeciellen Vaterlandes und der Artenzahl eines jeden Geſchlechts; ſodann ein, nach Straube und Duponchel zuſammen geſtelltes Verzeichniß der europäiſchen Schmetterlinge, ebenfalls mit Angabe ihres ſpeciellen Vaterlandes und ihrer Artenzahl. Dabei wird am Schluſſe eines jeden Verzeichniſſes eine vergleichende Zuſammenſtellung der Artenſummen von Europäern und Außereuropäern mitgetheilt. Käfer- und Schmetterlingsſammlern wird gewiß dieß Taſchenbuch nicht unwillkommen ſein, zumal da ihnen die ſyſtematiſchen Ueberſichten desſelben nicht bloß einen Wegweiſer beim Ordnen ihrer Sammlungen, ſondern zugleich auch ein Verzeichniß von den Inſecten, die ſie ſchon in ihren Sammlungen haben oder noch erſtreben müſſen, abgeben.

Eduard Schmidlin: Anleitung zum Botaniſiren und zur Anlegung der Pflanzenſammlungen nebſt einer leicht faßlichen Unterweiſung im Unterſuchen der Pflanzen und einem praktiſchen Schlüſſel zum Auffinden der Gattungen und Arten. Für Anfänger in der Botanik und insbeſondere für Volksſchulen bearbeitet. Stuttgart in der Hoffmann'ſchen Verlagsbuchhandlung. Preis $^7/_8$ Thlr. = 1 fl. 30 kr.

Referent muß bekennen, daß er bei Leſung dieſes Titels ein gewiſſes Grauen nicht verbergen konnte und nur mit Unmuth an das Leſen dieſes 24 Bogen ſtarken Buches gieng. Doch muß er auch geſtehen, daß ihn dieſer Widerwille mehr und mehr verließ, je mehr er in dem oben angemeldeten Buche las, ja, daß er zuletzt das Büchlein ganz befriedigt bei Seite legte, — und das alles nicht etwa wegen des blühenden Stils, in welchem dieß Buch geſchrieben iſt, denn der ließe wohl manches zu wünſchen übrig; auch nicht wegen der in demſelben vorgefundenen neuen Wahrheiten, denn es enthält nur längſt Bekanntes; auch nicht wegen ſeiner Vollſtändigkeit und durchgreifenden Richtigkeit, denn gar manches Wichtige fehlt darin und gar manches iſt nicht ganz richtig dargeſtellt; endlich auch nicht wegen des darin befolgten Planes, denn, um nur Eins hervorzuheben, Pflanzen nach ihrem Standorte, ihrer Blüthezeit und ihrer Farbe beſtimmen zu wollen, bleibt immer etwas Unſicheres, da bekanntlich die Pflanzen je nach ihren Lebensbedürfniſſen in ſüdlichen Gegenden andere Standorte und andere Blüthezeiten als in mehr nörd-

Digitized by Google

lichen Erdſtrichen haben und ſelbſt in einer und derſelben Gegend oft ihren Standort und ihre Blüthezeit je nach der herrſchenden Jahreswitterung ändern. — Nein, das Alles war es nicht, was Referenten mit dieſem Buche befreundete, ſondern die Redlichkeit und Sorgfalt, mit welcher der Verfaſſer namentlich den vierten Abſchnitt — den ſogenannten Schlüſſel — ausgearbeitet hat, und der gute Wille, der aus jedem Satze vorzüglich des dritten Abſchnittes hervorleuchtet, in welchem der Verfaſſer durch Frage und Antwort das Beſtimmen der Claſſe und Ordnung, der eine Pflanze angehört, lehrt. Wegen dieſer guten Eigenſchaften glaubt auch der Referent in der That, wenn auch nicht den Volksſchulen, doch Anfängern dieſes Buch empfehlen zu können. Dieſen wird es ſeinem vom Verfaſſer ſelbſt ausgeſprochenen Zwecke gemäß nicht nur ein guter Wegweiſer auf ihren botaniſchen Excurſionen, ſondern auch eine ganz brauchbare Anleitung zur Anlegung von Pflanzenſammlungen und zur Unterſuchung von Pflanzen ſein.

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google